
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VERİLEN SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Erkan Eren

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak gösterebilmek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir

YAZARIN

Adı : Erkan

Soyadı : Eren

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investıgatıon Of The Self-Effıcıency Belıefs And Competencıes Of Inclusıve Educatıon Of Class Teachers Who Work In The Classes In Whıch InclusıveEducatıon Is Gıven

ETİK İLKERELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Erkan EREN

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Erkan EREN tarafından hazırlanan "Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan:

……

Üye:

……

Tez Savunma Tarihi: …../…../…….

Bu tezin Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndaYüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme ve Canım Eşime…

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında değerli danışmanım Doç. Dr. Salih ÇAKMAK'a , çalışmalarım süresince gösterdiği sabır ve destek için değerli eşime, gerek üniversite gerekse tüm eğitim hayatımda zorluklarla bana destek olan annem, babam ve abime, sorunlarla baş etme sürecimde yardımları için sınıf arkadaşlarıma, her zaman , her koşulda yanımda olup yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ'e, İngilizce çeviri konusunda her zaman yanımda olan arkadaşım Ahmet Kaan Alper'e ve çalışmam sırasında küçük veya büyük yardımı esirgemeyen herkese teşekkür ederim.

Erkan EREN

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VERİLEN SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK İNANÇLARI VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Erkan Eren

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan ilkokul sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öz-yeterlik algı düzeyleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin belirlenerek iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından belirlenen demografik özelliklere göre katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinde görev yapan 44 sınıf öğretmeni, Erzincan ilinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni ve Van ilinde görev yapan 53 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Tschannen-Moranand Hoy (1998) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" ve Aksüt, Battal ve Yaldız (2007) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitim Ölçeği" isimli ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği", "Kaynaştırma Eğitim Ölçeği" "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilen veriler SPSS programı vasıtasıyla çözümlenmiştir. Araştırma hipotezleri parametrik test yöntemleri olan Tek Yönlü Anova analizi, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Pearson Korelasyon testi kullanılarak sınanmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin Öz-yeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet, yaş ve yine katılımcı öğretmenlerin lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi alma durumu

değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri gerek ölçek alt boyutları gerekse ölçek geneli kapsamında ortalama üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin; katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve çevresinde engelli birey olma değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin Öz-yeterlik algı düzeyleri ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlikleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu ilişkilere göre değişkenlerden biri arttıkça diğeri de artış göstermekte veya biri azaldığında diğeri de azalış göstermektedir.

Anahtar Kelimeler : Kaynaştırma Eğitimi, Özel Eğitim, Öz Yeterlilik, Öğretmen
Sayfa adedi : 103
Danışman : Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

INVESTIGATION OF THE SELF-EFFICIENCY BELIEFS AND COMPETENCIES OF INCLUSIVE EDUCATION OF CLASS TEACHERS WHO WORK IN THE CLASSES IN WHICH INCLUSIVEEDUCATION IS GIVEN

(M.S. Thesis)

Erkan Eren

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between two variables which are named self-efficacy perception level of teachers working in inclusive primary classrooms and their competencies about inclusive education. Besides, it is clarified whether demographic features that is determined by researchers affect self-efficacy perception level of teachers and their competencies about inclusive education or not. The study also has been conducted with fourth-four mainstream teachers in Bursa, thirty mainstream teachers in Erzincan and fifty-three mainstream teachers in Van. Research data has been obtained from Personal Information Form that is developed researchers, self- efficacy scale that is developed by Tschannen-Moranand Hoy (1998) and is adapted in Turkey by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) who conducted reliability and validity tests in order to determine self-efficacy of the teachers and survey of inclusive education developed by Aksüt, Battal ve Yaldız (2005). In the study, the data that is obtained from Self-efficacy Scale for Teachers, Survey of Inclusive Education and Personal Information Form has been processed by SPSS program. After that, the research hypotheses have been tested using the parametric test methods, One-Way Anova analysis, Independent Sample T-Test and Pearson Correlation Test. In summary, research results show that self-efficacy of the participants is quite high in this study. Furthermore, it is determined that self- efficacy of teachers is variable according to their age, gender and background knowledge about inclusive education. In the study, it is seen that the self-efficacy about inclusive education of the teachers is above average in terms of both the sub-dimensions of the scale and the

overall scale. The other result of the study is that age, gender and interaction with people with special needs affect self-efficacy of the participants about inclusive education remarkably and these variables lead to different results related to self-efficacy of the participants about inclusive education. Finally, a notable relationship has been found between the self-efficacy perception level of the participants and their competencies about inclusive education. According to these relationships, as one of the variables increases, the other increases, or when one of them decreases, the other decreases.

Keywords : Inclusive Education, Special Education, Self-Efficacy, Teacher
Page Number : 103
Supervisor : Assoc. Prof. Salih ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKERELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JURİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 9

1.3. Araştırmanın Önemi 10

1.4. Sayıltılar 12

1.5. Sınırlılıklar 12

1.6. Tanımlar 12

BÖLÜM II 14

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 14

2.1. Kaynaştırma Eğitimi 14

2.2. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları 15

2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları 16

2.3.1. Kaynaştırmanın Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuğa Faydaları 17

2.3.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Faydaları 17

2.3.3. Öğretmenlere Faydaları 18

2.3.4. Ailelere Faydaları 18

2.4. Kaynaştırma Uygulama Modelleri 19

2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma 19

2.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma 20

2.4.3. Tersine Kaynaştırma 20

2.5. Kaynaştırma Eğitimin Zorlukları 20

2.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Açıdan Yeterli Olmaması 21

2.5.2. Destek Hizmetlerinin Yetersizliği 23

2.5.3. İşbirliği Yetersizliği 24

2.6. Kaynaştırma Eğitimi Yeterliği 26

2.7. Kaynaştırma Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği 30

2.8. Öz Yeterlilik 31

2.9. Öz Yeterlik Kavramı 32

2.10. Öğretmen Öz Yeterliği 32

2.11. Öğretmen Öz Yeterliliği ve Sınıf Öğretmenliği 33

2.12. Öğretmen Öz Yeterliği ve Özel Eğitim 35

2.13. İlgili Araştırmalar 36

2.13.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar 36

2.13.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar 41

2.13.3. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Alakalı Yurtiçinde Yapılmış Yayınlar ve Araştırmalar 48

2.13.4. Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algıları ile Alakalı Yurtdışında YapılmışYayınlar ve Araştırmalar 54

BÖLÜM III 59

YÖNTEM 59

3.1. Araştırma Modeli 59

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi 59

3.3. Veri Toplama Araçları 61

3.3.1. Demografik Bilgi Formu 61

3.3.2. Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği 61

3.3.3. Kaynaştırma Eğitim Ölçeği 62

3.4. Güvenilirlik Analizleri 62

3.5. Normallik Analizi 63

3.6. Verilerin Toplanması 63

3.7. Verilerin Analizi 64

BÖLÜM IV 65

BULGULAR 65

4.1. Hipotez Testleri 67

BÖLÜM V 77

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 77

5.1. Sonuç 77

5.2. Tartışma 79

5.3. Öneriler 86

KAYNAKLAR 88

EKLER 99

EK-1. Kişisel Bilgi Formu 100

EK-2. Kaynaştırma Eğitim Ölçeği 101

EK-3. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği 102

EK-4. Ölçek İzin Yazısı 103

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Kişisel Bilgi Formu Veri Dağılımları* 61

Tablo 2. *Kişisel Bilgi Formu Veri Dağılımları* 66

Tablo 3. *Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Ortalama Skorları* 67

Tablo 4. *Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği Ortalama Skorları* 66

Tablo 5. *Araştırma Ölçeklerinin Güvenilirlik Analizleri* 63

Tablo 6. *Araştırma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 67

Tablo 7. *Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 68

Tablo 8. *Cinsiyet Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 69

Tablo 9. *Yaş Değişkeni ve Öğretmen Öz Yeterliliği Ortalama Farklılıkları* 70

Tablo 10. *Yaş Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 71

Tablo 11. *Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Öğretmen Öz Yeterliliği Ortalama Farklılıkları* 72

Tablo 12. *Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 72

Tablo 13. *Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Öğretmen Özyeterliliği Ortalama Farklılıkları* 73

Tablo 14. *Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 74

Tablo 15. *Çalışılan Şehir Değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 74

Tablo 16. *Çalışılan Şehir Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları* 75

Tablo 17. *Araştırma Ölçekleri Korelasyon Analizi* 76

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çağdaş, ileri olan ve demokratik şekilde yönetilen milletlerde eğitim, tüm bireyleri kapsayarak hem sosyal açıdan ihtiyaçlarını bunun yanında bireylerin birbirinden farklı olduğu özellikleri göz önünde bulundurularak programlanmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle yalnızca normal düzeyde gelişim sağlayan bireylerin değil özel ihtiyacı olan bireylerin de gelişimlerini desteklemek ve onların kendi potansiyellerini olabildiğince ortaya koymalarını sağlayacak bir eğitim planlamak ve özel ihtiyaç sahibi çocukların gereksinimlerinin karşılanması bir hayli önem kazanmıştır (Diken & Sucuoğlu, 1999).

Özel gereksinimli bireyler de yaşama adapte olmak için ihtiyaç duyabilecekleri becerileri uygulamak ve yerine getirebilmek, bağımsız bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmek için temel ve bununla birlikte özel bir eğitime gereksinim duyarlar. Gözün ve Yıkmış'a (2004, s. 67) göre özel gereksinimli çocukların toplum içindeki rollerini yerine getirebilmeleri için bağımsızlık kazanmaları çok önemlidir. Söz konusu bağımsızlığı kazanabilmelerinde bireylerin yeterlik düzeyine ve gereksinimlerine bağlı olarak eğitim programları oluşturulmalı ve uygun eğitim ortamı sunulmalıdır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin, topluma uyum sağlamaları ve toplumla kaynaşmaları, eğitim olanaklarından yararlanmasına bağlıdır.

Kaynaştırma, özellikleri bakımından bu eğitime uygun olan öğrencilere hazırlanan eğitim ortamının en az kısıtlayıcı şekilde tasarlanmasıyla ortaya çıkan eğitimdir. En az kısıtlayıcı

ortamdan kasıt; ihtiyaç sahibi öğrencinin eğitimde hangi gereksinimlere sahip olduğunun belirlenmesi ve en yüksek seviyede karşılanmasıdır. Tüm bunlarla birlikte normal kabul edilen akranları ile mümkün olduğunca en fazla birlikte eğitim almasıdır (Kırcaali İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimi "her bireye eşit bir eğitim imkânı sağlamak" amacıyla, 1970 yıllarında İskandinav milletlerinde öne sürülen, daha sonra Amerika ve Avrupa'ya yayılan normalleştirme düşüncesinin bir neticesidir (Diler, 1998). Her bireye eğitim fırsatı sunmak sadece kaynaştırma öğrencileri için değil, özel ortamda eğitim görmeye ihtiyacı olan öğrenciler için, sosyoekonomik durumu kötü olup eğitime ulaşamayan öğrenciler için ve küçük yaşta sığınmacı olarak başka ülkelerde yaşamak zorunda kalan eğitim çağındaki bireyler için de çok önemlidir.

Kaynaştırma uygulamaları tarihsel süreçte incelendiğinde, farklı ülkelerde farklı uygulamalar ile birlikte gelişim gösterdiği ve yapısal düzenlemeler ile birlikte birçok ülke kaynaştırma eğitimini benimsemiştir. Başlarda çok sınırlı görüş ve çabalarla başlayan kaynaştırma eğitimi zamanla özel öğrencilerin eğitimi konusunda çok önemli bir model haline gelmiştir ve bu eğitimin en az kısıtlayıcı ortamda yapılması ilke edinilmiştir (Kargın, 2004).

En az sınırlayıcı ortam ise; özel gereksinim sahibi öğrencilerin imkân dahilinde yaşıtları ile birlikte olması ve bu öğrencinin olabildiğince yüksek şeklide performans göstermesi amaçlanır. Uygulamada görünen özel ihtiyacı olan öğrenci ile araştırmalar sonucunda normal bir şekilde gelişim sağlayan akranlarıyla birlikte eğitim ortamında bulunmalarına kaynaştırma eğitimi şeklinde ifade edilmekle beraber, kaynaştırma sadece fiziksel birliktelik olarak kabul edilmemesi gerekir (Kargın, 2004). Kaynaştırma öğrencisi bulunduğu sınıfta, sosyal etkinliklere ve ders dışı olan her şeye doğrudan erişebilme imkânı bulacaktır. Bununla birlikte sadece akademik anlamda değil, sosyal beceriler ve topluma uyum konusunda büyük fayda sağlayabilecektir.

Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları için yapılan farklı tanımlar yapıldığı gözlemlenmektedir. Kaynaştırmanın tanımı, Lewis ve Doorlag (1999) tarafından; özel gereksinim sahibi öğrencilerin, yeteneklerine, sosyal eğitim planları ve programlarının titizlikle planlanması ve değerlendirilmesi, özel gereksinim sahibi olmayan öğrenciler ile birlikte eğitime katılmaları ve eğitim sınıflarına yerleştirilmesidir şeklinde yapılmıştır (Kırcaali-İftar, 1992). Sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinim sahibi bireye destek

olacak şekilde özel eğitim imkânı verilmesi ön koşulu ile engelli bireyin yaygın eğitim sınıflarında eğitim alması şeklinde tanımlamıştır. Resmî Gazetede ise Kaynaştırmanın Tanımı 31.05.2006 tarihinde yayınlanan 2618 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; Özel gereksinim sahibi öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de dahil olmak üzere herhangi bir yetersizlikten etkilenmeyen akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında devam etmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.

2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "en az sınırlandırılmış eğitim ortamı" olarak açıklanan kaynaştırma eğitimi, "özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki beceriler ve davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri edindirmek amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı" şeklinde açıklanmıştır.

Özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin birlikte eğitim almaları anlamında kaynaştırma eğitim uygulamaları 1970'li yıllarda başlayarak birçok ülkede kabul edilmiş ve uygulamaya geçilmiştir (Cook & Friend, 2010; Halvorsen & Neary, 2009). Ülkemizde ise kaynaştırma eğitiminin uygulanması konusu 1983'te çıkan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlamış olup, 1997' de çıkan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ve buna bağlı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile yaygın bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010). 1988 yılında "Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi" genelgesi yayınlanmıştır. Bu genelgede ise kaynaştırma kavramı uluslararası tanıma uygun bir tarzda ele alınmıştır. 1990 yılında düzenlenen XIII. Milli Eğitim Şurası'nda bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlar ile birlikte, 1991 yılında "1.Özel Eğitim Konseyi" düzenlenerek kaynaştırma eğitimi programlarının yaygınlaştırılması ve bu programlara dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin bireysek farklılıklara göre planlanmasına, bu eğitimin özel eğitim alanında eğitim almış uzman kişiler tarafından verilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi karara bağlanmıştır (Uysal, 2003). eğitimi kapsamında eğitim verilmesi kararı alınmıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2010). Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitiminin nitelikleri ve bu eğitimin hangi ortamda veya ortamlarda verileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde

belirlenmiştir (2018). Buna göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarının 3 ana başlık altında incelemek doğru olacaktır.

Kaynaştırma eğitimi uygulama modellerinden ilki tam zamanlı kaynaştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinim sahibi öğrenci tespit edildikten sonra yetkili kurumlar vasıtasıyla tam zamanlı eğitime uygun görüldüğü takdirde bu eğitim modeline katılımı gerçekleştirilir. Tam zamanlı kaynaştırma kısaca, Özel gereksinim sahibi öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ile beraber tüm eğitim kademelerinde tüm derslere aynı sınıfta eğitim almasıdır. Öğrencinin iyi bir eğitim alması için eğitim süreçlerinde bazı düzenlemeler yapmak gereklidir. Sınıf içinde özel eğitim vermeye uygun materyallerin olması, sınıf mevcudunun çok kalabalık olmaması ve öğrenci için bireyselleştirilmiş bir eğitim programı uygulamak gereklidir.

Kaynaştırma eğitimi modellerinden en önemlilerinden birisi de yarı zamanlı kaynaştırmadır. Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinim sahibi öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfında olur. Öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ile aynı başarıyı yakalayabileceği derslerde normal sınıfa katılımı ile gerçekleşir. Özel olarak ilgi ve eğitime ihtiyaç duyulan derslerde ise öğrenci özel eğitim sınıfına alınır. Yarı zamanlı kaynaştırma ile birlikte öğrenci akademik gelişimin yanı sıra sosyal iletişim becerilerinde ilerleme kaydetmesi beklenir (Batu & Kırcaali-İftar, 2005).

Kaynaştırma eğitim uygulamalarından üçüncüsü ise Tersine Kaynaştırma uygulamalarıdır. Tersine kaynaştırma eğitimi ülkemizde uygulanma sıklığı en az olan kaynaştırma uygulaması olmakla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan örgün eğitim istatistik bilgilerinde tersine kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısı belirtilmemiştir. Ülkemizde ilk olarak 1990-1991 eğitim öğretim yılında pilot model olarak uygulanmış olsa da tersine kaynaştırmanın bu uygulama ile sınırlı kaldığı söylenebilir.

Kaynaştırma eğitim konusunda ülkemizde yapılan çalışmalar ve alınan kararlar doğrultusunda kaynaştırma uygulaması başlatılmış olsa dahi, kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmen adaylarına lisans düzeyinde derinlemesine bir eğitim verilmemektedir. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminin başarısı tartışma konusu olmuştur.

Battal (2007), yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik belirlemek üzere sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin ilkelerine tam olarak hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da görüleceği üzere üniversitelerdeki

kaynaştırma eğitimi dersinin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimin başarısız olmasının en büyük nedeni öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmamasıdır. Ülkemizde, kaynaştırma eğitim uygulamaları yapılan genel eğitim kurumlarındaki başta yöneticiler olmak üzere, öğretmen ve diğer personelin kaynaştırma eğitim bilgileri eksik olması nedeniyle kaynaştırma eğitimine bakış açıları değişkenlik göstermekte ve zorlukları barındıran bir iş tanımı olarak değerlendirilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili araştırmalarda; kaynaştırma eğitimi alan özel eğitim gerektiren çocukların gelişim ölçeklerinden aldığı puanların, sadece özel eğitim sınıfında eğitim alan akranlarından daha yüksek olduğu ve özel beceri gerektiren çalışmalarda ise daha yüksek başarı gösterdikleri açıklanmıştır. Kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin birbirlerine karşı diğerlerine oranla olumlu yaklaştıklarına ve kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencinin dil gelişiminin daha iyi olduğu gözlemlenmektedir (Şahbaz & Kalay, 2010). Sadece özel eğitim sınıfında eğitim alan ve dil becerileri alanında gelişim geriliği yaşamakta olan bir çocuk düşünüldüğünde, etrafındaki arkadaşlarının da kendisi ile aynı güçlüğü çeken arkadaşlarından oluşması muhtemeldir. Bu ortamda dil gelişimi beklentisi, çocukların yaşantıları nedeniyle minimum olacaktır. Bir farklı durum göz önüne alındığında ise sınıfta sadece bir öğrenci bu zorluğu yaşarken, arkadaşlarının normal dil gelişimi göstermesi ise onunla iletişime geçen kişi sayısının ve deneyim bolluğu yaşanmasına örnek olacak ve bu sayede dil gelişimi konusunda daha hızlı bir gelişim göstermesi beklenebilir.

Kaynaştırma eğitiminin yukarıda sayılan şekilde başarı ile sonuçlanmasının ve uygulanmasının aksamaması için ise, özel gereksinimli olan veya olmayan öğrencilerin eğitimden en üst derecede yararlanmasını sağlamalı ve buna göre düzenlemeler yapılmalı, önlemler alınmalıdır (Batu & Kırcaali İftar, 2005). Örneğin görme güçlüğü yaşayan bir öğrenci için kaynaştırma sınıfında yapılacak bazı düzenlemeler eğitim kalitesini doğrudan etkileyecektir. Görme yetersizliği olan öğrencinin, bu yetersizliğe göre sınıfta oturma konumunun belirlenmesi çok önemlidir. Uzaktan daha zor görebilen bir öğrenci için en ön sırada oturma uygulaması yapılabilir veya yazılı olan etkinlik kağıtlarında büyük puntolu yazılar verilebilir. Ayırt etmekte zorlanan öğrenci için yine zıt renkler verilerek daha rahat algılaması sağlanabilir.

Bu önlemleri alacak olan, düzenlemeleri yapacak olan kişi bütün eğitim modellerinde olduğu gibi öğretmendir. Bir başka deyişle; tüm eğitim uygulamalarında görüldüğü üzere, özel gereksinimi olan öğrencilerin dahil edildiği kaynaştırma eğitim modelinin etkililiği de

yüksek oranda öğretmene dayanmaktadır. Çok daha etkili şekilde eğitim ve öğretimin gerçekleşmesindeki ana unsur ise öğretmenin öğretme konusundaki yeterliği ve bu yeterliğe olan inancı büyük önem arz etmektedir (Atıcı, 2013). Sınıfta herhangi bir zamanda beklenmeyen bir durum ortaya çıkabilir ve kaynaştırma öğrencisi için eğitimin daha zorlaşacağı anlar gelebilir. Bu durumda öğretmenin gerekli teknikleri bilmesi, sadece o öğrenci ile ilgilenilecek birçok dakikadan tasarruf sağlar ve her öğrenciye dengeli bir dönüt verebilme imkânı ortaya çıkar. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi veren branşlardan ilki sınıf öğretmenleridir. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi alan çocukların büyük bir kısmı ilkokul seviyesinde eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimine hâkim olmalı ve öğrenciyi diğer kademelere hazırlamadır.

Sınıf öğretmeni, ilköğretimde birinci kademe eğitim programlarında yer alan konuları ve alanlarına ait bilgileri öğrencilere aktaran ve onları yaratıcılığa, araştırmaya, iş birliğine, girişkenliğe yönelten, dış dünyaya ve kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan, etkili iletişim kurabilme becerilerini kazandıran kişidir. Sınıf öğretmeni öğrenmeyi sağlayabilmesi için temel olarak, çocukların ihtiyaçlarını bilme ve gelişim düzeylerini tanıma, öğretme-öğrenme ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlamalıdır. Çocukların tüm gelişimlerine yardım edebilecek şekilde düzenlemelidir. Çocukların davranışları kazanmasına ve uygulanan programın ne derece etkili sonuçlar verdiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yeteneklerine sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2008).

Kaynaştırma eğitimi verecek olan sınıf öğretmeninin kaynaştırma eğitimi bilgisi olması ve bu eğitimi vermeye istekli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde veya meslek yaşantısında kaynaştırma eğitimi ile ilgili seminerler veya eğitimler alması sağlanmalıdır. Bu eğitimlerin ardından öğretmen hem kaynaştırma eğitimi vermeye istekli hem de bu konuda yetkin olabilirler. Kaynaştırma yeterliği konusu, öğretmenin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinim sahibi bireye karşı tutum ve davranışlarıyla birlikte, öğretim tekniklerinde ve sınıf yönetiminde sahip olduğu bilgi ve becerilerini kapsar (Ataman, 2012). Açıklamalara bakıldığında yukarıda verilen yeterliklere sahip olan öğretmenin, kaynaştırma eğitimini daha başarılı bir şekilde uygulayabileceği çıkarımını yapabiliriz. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, diğer eğitim yöntemlerinde olduğu gibi büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Öğretmen bir konudaki eğitim geçmişi ne kadar fazlaysa ve süreç boyunca ne kadar tecrübe kazandıysa, yeterliliği ne ölçüde geliştiyse eğitimin o düzeyde başarılı olması beklenir. Ayrıca bu başarının kaynağı yine öğretmenin görevini

yerine getirebilme inancına sahip olmasıdır (Yılmaz vd. 2004). Bu da kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve yeterliklerinin yanında yine öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve eğitim sürecinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin, ilk olarak kaynaştırma eğitimi ve özel ihtiyaç sahibi öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi gerekir. Öğretmen ne kadar olumlu tutum sergilerse, sınıftaki diğer öğrenciler de kaynaştırma öğrencisine karşı olumlu tutum ve davranışlar sergileme konusunda teşvik eder. Bu bakımdan öğretmenin yaklaşımı önem kazanır (Sart vd. 2004). Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, kaynaştırma eğitiminin başarısı önce öğretmenin bu alandaki yeterliliği ile sonrasında ise öğretmenin kaynaştırma eğitimine ve öğrencisine yönelik tutumları son derece önem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine uyum sağlaması, öğrencilerine yönelik turum ve davranışlarını etkilemesinin yanı sıra kaynaştırma eğitimi sayesinde motivasyonu yükselen öğretmeninin doğal olarak performansı artmaktadır, bu durumda öğretmenin öze-yeterlilik düzeyine etki etmektedir.

Öz-yeterlilik kişinin kendini nasıl algıladığını gösterir. Bireyin uzun süreçlerde karşılaşabileceği zorluklardaki üstesinden gelme konusunda ne oranda başarı gösterebileceğine yönelik tutumudur (Ulusoy, 2003). Bu durumda kişi bir konuda kendini ne kadar yeterli ve donanımlı hissediyorsa, bu konuyla ilgili görevi yerine getirmekte kendini rahat ve başarılı olabileceğini hisseder. Öz-yeterlilik, genel bir beklenti ve bireyin eylemlerinin beklenen sonuca ulaşması inancından ortaya çıkan iki ana başlıklı bir yapı şeklinde tanımlanır. Kişinin bir eylemi yapmaya kara vermesi için gerekli beceriye sahip olduğuna dair inancı ve eylemin gerçekleştirilmesi güveni ile söz edilen eylemi yerine getirmesidir (Soodak & Podell, 1993). Sosyal öğrenme kuramı bünyesinde değerlendirilen öz-yeterlilik algısı ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından dile getirilmiş olup, araştırmacılar bu konuya yoğun ilgi göstermişlerdir. Bandura (1977) öz- yeterlik algısını açıklarken "Bireyin bir sorumluluğu, görevi yerine getirmesindeki yeteneği hakkındaki yargısıdır" ifadesini kullanmıştır. Öğretmen öz-yeterliliği ise; Öğretmenlerin, öğretmenlik görevinin yeterliliklerini kazanabilmeleri, iyi bir eğitimden geçmelerinin yanında, görev ve sorumluluklarını tamamen gerçekleştirebilecekleri inancına sahip olmasına bağlıdır (Yılmaz vd. 2004).

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile alakalı literatürde çalışmalar mevcuttur. Gençtürk (2008), yaptığı araştırmada, Zonguldak şehrinde görev yapan öğretmenler ile İlköğretim öğretmenlerinin mesleğe karşı öz-yeterlik inançları ve iş doyumu arasında çeşitli değişkenler bakımından farklılıkları incelemiştir. 373 öğretmenin katıldığı araştırma bulgularında; öz-yeterlik inançlarına göre mezun olunan okulun, cinsiyetin ve lisansüstü eğitim durumuna göre bir farklılık ortaya çıkmazken; branş, kıdem ve eğitim verilen okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Korkut (2009), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği görevi yapanların öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri inançları arasında ilişkinin olup olmadığına ve bu algı ve inançların deneyim süresi, cinsiyet ve görev yaptığı okulun bölgesine göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanmasını amaçlamıştır. Katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının "oldukça yüksek" olduğunu belirlemiştir. Sınıf yönetim becerileri ve Öz-yeterlik algısı değişkenlerinin arasında orta seviyede, anlamlı ve olumlu ilişki ortaya konmuştur.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma yapan Diken ve Özokçu (2004), 120 katılımcı ile bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının genel eğitim öğretmenlerine oranla daha yüksek olarak gerçekleştiği ortaya konmuştur.

Yapılan taramalar sonucunda öğretmen adaylarının, farklı branştaki öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunlara örnek vermek gerekirse; Toy ve Duru (2016) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenliği görevi yapanların öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik algılarının bazı değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için 340 sınıf öğretmeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yeterli seviyede olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının; meslekte geçirilen süreye ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer değişkenler bakımından (sınıftaki öğrenci sayısı, öğrenim düzeyi, kaynaştırma öğrencisinin olup olmaması, özel eğitimle ilgili ders, seminer vb.) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği açıklanmıştır. Bunların yanında katılımcı öğretmenlerin meslek öz-yeterlilikleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlik algıları arasında orta seviyede, anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

Ozokcu (2018) yaptığı araştırmada, öğretmen adayı olan kişilerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri, tutumları ve öz-yeterlilik inançları arasında olan ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada, katılımcılar Türkiye'deki bir üniversitede eğitimlerine devam eden Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde adayların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Öz-yeterlilik inanç seviyelerinin de aynı şekilde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı adayların öz-yeterlilik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özel gereksinim sahibi öğrencilerin kaynaştırma eğitime dahil edilmesi ve eğitimin başarılı olmasında birçok etken vardır. Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenler bu konuda bilgili ve istekli olmalıdır. Bunun yanında okuldaki diğer personelin de aktif katılımı gerekmektedir. Gerek normal gelişim gösteren bireylerin aileleri gerekse özel gereksinim sahibi bireyin ailesi bu konu hakkında bilinçlendirilmeli ve toplumsal kabul sağlanmalıdır. Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenlerin genel mesleki öz-yeterlik inancı yüksek olmalı, bunun yanında kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri yüksek olmalıdır. Ülkemizde büyük oranda sınıf öğretmenlerinden kaynaştırma eğitimi vermesi beklenmektedir. Bu neden sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının yüksek olması ve kaynaştırma eğitimi yeterliliğinin yüksek olması beklenmektedir.

Bu çalışmada, aktif olarak kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişki belirlenecektir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarına ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerine belirlenen değişkenlerin etkisi saptanacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan ilkokul sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öz-yeterlik algı düzeyleri ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin belirlenerek iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından belirlenen demografik özelliklere göre katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2) Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ne düzeydedir?
3) Kaynaştırma eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri; yaşa, cinsiyete, eğitim hayatlarında kaynaştırma eğitim alıp almama durumuna, öğrenim gördükleri üniversiteye, yakın çevresinde engelli bireyin olup olmamasına ve yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4) Kaynaştırma eğitim veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri; yaşa, cinsiyete, eğitim hayatlarında kaynaştırma eğitim alıp almama durumuna, öğrenim gördükleri üniversiteye, yakın çevresinde engelli bireyin olup olmamasına ve yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5) Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimi ülkemizde ilk olarak 1983 yılında çıkarılan "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile ifade edilmiş olup 2000 yılında yürürlüğe girmiş olan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile esasları belirlenmiştir. Bu tarihten sonra kaynaştırma eğitim uygulaması yapılan okul sayısı, kaynaştırma eğitimi veren öğretmen sayısı ve kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı her yıl artarak devam etmiştir. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 2006 yılında toplam 54.309 iken, bu sayı 2009 yılında 72.425'e 2020 yılında MEB tarafından yayınlanan istatistiklere göre bu sayı 119.307 olarak kayıtlara geçmiştir.

Kaynaştırma eğitimi ülkemizde her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Bu eğitime ihtiyacı olan çocukların tespit edilme eğitime katılma süreçlerinin hızlandığı günümüzde, artan öğrenci sayısı dikkate alındığında gerekli düzenlemeler ve gelişmeler bu hızda olmamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında birçok etken vardır. Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması ve devamlılığının sağlanmasındaki en büyük etken, sınıfta eğitim veren öğretmen ve onun kaynaştırma eğitimi alanındaki yeterlik düzeyleridir. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlere lisans eğitim düzeylerinde kaynaştırma

eğitim konusunun detaylı bir şekilde verilmesi ve öz-yeterlik algılarının yüksel olmasının, kaynaştırma eğitimine doğrudan olumlu bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin eğitim sınıflarında, öğrencinin bireysel program dahilinde elde etmesi gereken bilgileri anlamlandırmasını sağlayarak, doğrudan öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeye gayret ettikleri gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının, sınıflarındaki yönetimi, öğrencinin ihtiyaç duyduğu bireysel hedeflere yönelik daha fazla uğraş gösterdikleri ve kaynaştırma eğitim tekniklerini daha yerinde kullanarak çalıştıkları açıklanmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin, bu eğitime ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir (Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2010). Eğitim hayatlarında kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek, kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ise öz-yeterlik inançlarının düşük olduğu açıklanmakla birlikte ikisi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını savunan araştırmalar da mevcuttur. Bu nedenle yapılacak incelemeler sonucunda, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi almalarının veya alınan eğitimin niteliğinin öneminin ortaya konması beklenmektedir.

Günümüzde Türkiye'de yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının önemi öğrenci sayısının artması nedeniyle daha fazla hissedilmektedir. Yapılan uygulamalarda ise bazı sorunların ortaya çıktığı ve bu sorunların başarılı bir eğitim uygulamasını yapılmasına engel olduğu görülmektedir. Bu sorunların en büyüğü ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olmamaları ve kendilerini bu uygulama için yeterince donanımlı hissetmemesidir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Yukarıda bahsedilen önemli noktalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin ve kaynaştırma eğitim yeterliliklerinin ne ölçüde olduğunu ortaya koymak önem kazanmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında, özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin içerik bakımından geliştirilmesi konusuna dikkat çekmesi beklenmektedir. Literatür taraması yapıldığında kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve rapor edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada, kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve kaynaştırma eğitim yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki saptanacaktır.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırma yapılmadan önce araştırmacı tarafından bazı varsayımlar öne sürülmüştür. Bu varsayımlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgiler formundaki bilgileri doğru olarak doldurduğu,
2. Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin, katılımcılar tarafından yönergelere uygun olarak doldurulduğu,
3. Araştırmada kullanılan Kaynaştırma Eğitimi Ölçeğinin, katılımcılar tarafından içten ve dürüst bir şekilde cevaplandığı,
4. Araştırmaya katılan katılımcıların uygulama esnasında kontrol edilen veya edilemeyen uyaranlardan etkilenmediği, varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırma:

1. Bursa ilinde görev yapan 44 sınıf öğretmeni ile,
2. Erzincan ilinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni ile,
3. Van ilinde görev yapan 53 sınıf öğretmeni ile,
4. Veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve alt boyutları ile,
5. Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği ve alt boyutları ile,sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitim; bedensel, duygusal, zihinsel, akademik ve sosyal açıdan normal gelişim gösteren öğrencilerin özelliklerinden farklı şekilde gelişmekte olan bireyler için uygulanan ve sürdürülen çalışmalardır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 1989).

Kaynaştırma Eğitimi: özel gereksinim sahibi olan öğrencilerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de dahil olmak üzere herhangi bir yetersizlikten etkilenmeyen akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında

devam etmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Öz-Yeterlik: Öz-yeterlilik kişinin kendini nasıl algıladığını gösterir. Bireyin uzun süreçlerde karşılaşabileceği zorluklardaki üstesinden gelme konusunda ne oranda başarı gösterebileceğine yönelik tutumudur (Ulusoy, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma, engeli bulunan çocukların erken dönemden itibaren toplumsal kabulünü amaçlar ve bunun devam etmesini hedefler (Metin, 1997). Her birey, her çocuk, fiziksel, bilişsel ve duygusal özellik bakımından kendine özgü özelliklerle dünyaya gelir. Bazıları uzun, bazıları kısa, kimisi öğrenmede kimisi de duyuşsal olarak farklıdır. Bahsedilen farklılıklar belirlenmiş bir sınır içinde olduğu zaman, öğrenci genel eğitim hizmetinden faydalanma hakkına sahip olurlar. Bu farklılıklar, bahsedilen sınırların dışına çıkarsa, yani farklılık daha büyük olduğu zaman genel eğitim hizmetinin olanakları yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmeti ihtiyacı doğmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında özel eğitim şöyle tanımlanmıştır; Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel yetiştirilmiş personel ile uygum ortam ve şartlarda sürdürülen eğitimdir.

Yine 2018 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitiminin tanımı şöyle verilmiştir; Özel gereksinim sahibi olan bireylerin her tür be kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla b bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimdir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitim ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Kaynaştırma eğitimin nasıl yapılması gerektiğini (Battal, 2007) şöyle açıklamıştır; Eğitimin sonunda bireyin topluma kazandırılmasını sağlamak amacıyla en uygun şekilde tasarlanan ve uygulanan eğitim

süreci gerekir. Bunun yapılabilmesi için de özel gereksinimi olan birey için hazırlanan eğitim programlarının onu toplum yaşantısına hazırlaması ve aynı zamanda günlük yaşantıda kullanacağı düşünülen becerileri geliştirmek amacıyla hazırlanması gerekmektedir.

Özel gereksinim sahibi çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak en üst seviyede gelişim göstermelerini sağlamak amacıyla, çocuğa uygun eğitim ve öğretim fırsatı sunulması ve çocuğun bundan faydalanmasını sağlamak gerekir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimine ne kadar erken yaşta başlanırsa ve iyi programlama ile birlikte devamındaki öğretim düzeylerinde de bu çalışma devam ederse, çocuğun eğitim hayatında daha aktif ve başarılı olması konusunda faydası olacaktır.

Kaynaştırma eğitimi alacak öğrencinin eğitiminde ortamın en az kısıtlayıcı şekilde oluşturulması gerekir. Bu şekilde oluşturulan eğitim ortamında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olması, öğrencinin ihtiyaçlarının üst seviyede yerine getirilmesi ve karşılanması amaçlanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Bahsedilen en az sınırlandırılan ortam belirlenirken ise özel gereksinimi olan öğrencinin mümkün olduğunda akranları ile beraber olması beklenir ve aynı zamanda öğrencinin mümkün olan en üst seviyede başarılı olması amaçlanır. Kaynaştırma eğitimi uygulaması özel gereksinimli bireyin, normal gelişim gösteren arkadaşları ile aynı ortamda eğitim görmesi olarak algılanmasının yanında, bu birlikteliğin yalnızca fiziksel ortamda bir arada bulunmak anlamında olmadığı kabul edilir (Kargın, 2004).

2.2. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili bazı yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Bu yasal düzenlemelerden bazıları kanun, kanun hükmünde kararname, yönetmelik ve genelge olarak şunlardan oluşmaktadır: 5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2005), 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname , Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2006), Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2001), Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları Genelgesi (MEB, 2008), Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimini Yaygınlaştırılması Projesi Genelgesi (MEB, 2009), Destek Eğitim Odası Açılması Genelgesi (MEB, 2015), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018)

Türkiye'deki yukarıda belirtilen yasal düzenlemeler incelendiğinde kaynaştırma eğitiminin şu şekilde yer aldığı görülmektedir: 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de "Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." ifadesi yer almaktadır. Diğer bir yasal düzenleme olan 5378 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun'un (ASP, 2005) 15. maddesinde; engellilerin hiçbir gerekçeyle eğitim almasının engellenmemesi; özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılması; genel eğitim sistemi içinde her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilmesi gerektiği belirtilerek özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alma gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı kurumlarda eğitimlerini sürdürmeleri gerektiği, yarı zamanlı veya tam zamanlı kaynaştırma şeklinde eğitim alabileceği, eğitim performansı ve ihtiyaçlarına göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması, BEP Geliştirme Birimi kurulması ve destek eğitim odası açılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel gereksinim sahibi bireyler gelişim özellikleri de dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. Ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir şekilde sınıf mevcutlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bir diğer yasal düzenleme olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise (MEB, 2001) okul psikolojik danışmanın görevlerinden birinin okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkeziyle iş birliği içinde sağlaması olduğu ifade edilmiştir. Türkiye'deki kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal düzenlemelerin yanı sıra uluslararası mevzuatta da kaynaştırma eğitimi yasal zemine oturtulmuştur.

2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere, onun ailesine, birlikte eğitim aldığı normal akranlarına ve öğretmenlerine de fayda sağladığı ifade edilmektedir.

2.3.1. Kaynaştırmanın Özel Eğitim İhtiyacı Olan Çocuğa Faydaları

Özel eğitime muhtaç öğrenciler, belli bir şekilde planlanmış ve duruma adapte edilmiş bir eğitim aldıklarında, ayrı eğitimden faydalanacağı kazançlardan daha fazla istifade edebilirler. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç öğrencilerin sosyal ve akademik olarak çok daha fazla fayda görebileceği eğitim düzenlemeleri şeklinde yorumlanmıştır (Eripek, 2004).

Özel eğitime muhtaç çocuklar bireyselleştirilmiş bir eğitim programı ile birlikte kendi potansiyelleri ve öğrenmedeki hızlarına uygun olarak eğitime tabi tutulurlar. Eğitim, öğrencinin farklı özelliklerine uygun şekilde düzenlenir. Eğitsel, fiziksel ve sosyal ortamlar çocuğa uygun olarak dizayn edildiğinde, öğrencinin sorumluluk bilinci artar. Bununla birlikte cesareti ve başarma duygusu kazanmaları da daha kolay bir hale gelir. Sosyal anlamda kabul görme ve bütünleşme aşamaları daha hızlı olur. Kaynaştırma ortamında gereksinimli öğrenci, olumsuz davranışlardan daha fazla olumlu davranışlar gösterme eğilimleri artar. İletişim kurma, iş birliği yaparak görev tamamlama, ortak alanda yaşama becerileri ve kabullenme becerilerini edinirler. Çocuğun özelliklerine göre hazırlanan bireysel program sayesinde öğrenmeler pekişir ve kalıcı olur (Çevik & Göksu, 2004).

Alan yazında konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, zihinsel anlamda yetersizlik sahibi öğrencilerin, normal eğitim sınıfında daha çok uyarana maruz kaldığı ve bu sayede deneyim kazanma imkanına sahip olduğu, normal akranlarını rol model alarak dil becerilerinin geliştiği, sosyal anlamda daha aktif olduğu, toplumdan kabul görme konusunda gelişmeler gösterdiği ve kendilerini toplumun bir üyesi olarak görmeye başladıklarını açıklamışlardır. Toplum içinde artık görev kabul etme eğilimleri artan ihtiyaç sahibi öğrenciler özgüven kazanarak eğitim hayatlarından da mutluluk duymaya başladığı belirtilmiştir (Battal, 2007).

2.3.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Faydaları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinim sahibi öğrencilere yararı olmasıyla birlikte, sınıfta bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere de bir hayli yararı bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar, farklılıkların olmasının doğal olduğunu ve bunu anlayışla karşılayabilme becerilerini kazanırlar. Bununla birlikte farklılıkları olan öğrencilere veya bireylerle arkadaşlık etmek ve onlarla empati kurma becerilerini de kazanmaları beklenir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminden sorumlu öğretmenler, sınıf içerisinde etkileşim ve arkadaşlığı pekiştirmek için bazı düzenlemeler yapar. Bu düzenlemeler sayesinde sınıftaki öğrencilerin tümünün etkileşimini artırdığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocukların bu yaşantıları sonucunda, farklılıklar karşısında daha anlayışlı olmaları ve farklılık gösteren bireylere karşı korku, çekinme duygularında azalma olması beklenmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Normal öğrenciler, toplumsal yaşamda karşılaştıkları engelli bireylere karşı hoşgörülü olmaları, yardımlaşma duygusunun gelişmesi ve ahlaki yönden olumlu bir değişim beklenir. Grup içinde farklılıkların bilincinde olarak kendisinin farklı yönlerini keşfetmeye başlar ve liderlik duygusu gelişir (Battal, 2007).

2.3.3. Öğretmenlere Faydaları

Kaynaştırma eğitim, dahil olan tüm paydaşlarına faydalar sağlamaktadır. İhtiyaç sahibi öğrenci ve aynı sınıfta eğitim aldığı arkadaşlarının yanında o sınıfın öğretmenine de katkı sağlamaktadır. Bu katkıların başında mesleki deneyimlerinin artması gelir. Bunun yanında başlarda şüphe ile yaklaşım gösterilen kaynaştırma eğitime karşı, bu eğitime dahil olan ihtiyaç sahibi öğrencinin gelişimini, akademik ve sosyal yönden fark ederek mesleki motivasyonunun artmasını sağlar. Kaynaştırma sınıf öğretmeni bireysel farklılıklara karşı daha olumlu yaklaşım içinde davranır. Sosyal yaşantısında ve mesleki hayatında diğer personel ile iş birliğini artırır. Tüm bunların yanında, kaynaştırma yöntem ve tekniklerini kullanan, bu tekniklere aşina olan öğretmen normal gelişim gösteren çocuklarda da bu teknikleri kullanıp vizyonlarını geliştirebilirler (Kırcaali-İftar, 1998).

2.3.4. Ailelere Faydaları

Kaynaştırma eğitimin bir diğer üyesi de hiç şüphesiz ebeveynlerdir. Anne-baba eğitim uygulamalarına önemli katkı sunmaktadırlar. Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını, ilgilerini, yeteneklerini daha iyi algılayabilir. Çocuklarının potansiyelinin farkında olmaya ve buna uygun bir beklenti oluşturmaya başlarlar. Kaynaştırma uygulaması ile birlikte, daha önceden mevcut olan kaygı ve umutsuzluk, zamanla ve gelişmelere bağlı olarak yerini umuda ve güvene bırakır. Çocuklarının aldığı eğitim ile birlikte okula ve öğretmene karşı bakış açılarında değişiklik meydana gelir, aynı zamanda tüm paydaşlarla iş birliği yapmaya daha fazla önem gösterirler. Kaynaştırma eğitimi ailede olan çatışmaları ve sorunların azalmasına faydası olur. İhtiyaç sahibi öğrencinin velilerinin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri de bu durumdan olumlu etkilenir ve bunun

sonucunda ihtiyaç sahibi öğrencinin ebeveynleri ile iletişim kurarak, kaynaştırma eğitimine katkıda bulunabilirler. Normal gelişim gösteren çocukların velileri, tüm paydaşlarda olduğu gibi, bireysel farklılıkların gayet normal olduğunun ve bu farklılara saygı duyulması gerektiğini anlama şansına sahiptirler (Sucuoglu & Kargın, 2006).

2.4. Kaynaştırma Uygulama Modelleri

Kaynaştırma, özellikleri bakımından bu eğitime uygun olan öğrencilere hazırlanan eğitim ortamının en az kısıtlayıcı şekilde tasarlanmasıyla ortaya çıkan eğitimdir. En az kısıtlayıcı ortamdan kasıt; ihtiyaç sahibi öğrencinin eğitimde hangi gereksinimlere sahip olduğunun belirlenmesi ve en yüksek seviyede karşılanmasıdır. Tüm bunlarla birlikte normal kabul edilen akranları ile mümkün olduğunca en fazla birlikte eğitim almasıdır (Kırcaali İftar, 1998). Ülkemizde uygulanan kaynaştırma eğitiminin nitelikleri ve bu eğitimin hangi ortamda veya ortamlarda verileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirlenmiştir (2006).

2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, yaygın eğitim kurumlarının genel eğitim sınıfında eğitim görmesi, tam zamanlı kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin kaydı normal sınıfta olmakta ve öğrenci eğitim sürecinin tamamını normal sınıfta tamamlar. Öğrencinin kaliteli ve başarılı bir eğitim alabilmesi için destek eğitim hizmetleri ve özel eğitime uygun materyallerin sağlanması beklenir. Bahsedilen öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanır ve fiziksel düzenlemeler yapılır (Ataman, 2003).

Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim 2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında Özel gereksinim sahibi öğrencinin, normal akranları ile beraber tüm eğitim kademelerinde tüm derslere aynı sınıfta eğitim almasıdır şeklinde açıklanmıştır. Buna göre özel gereksinim sahibi bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademede kaynaştırma yoluyla eğitim süreçlerini akranlarıyla birlikte aynı sınıfta sürdürebilirler. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması yapılan okullardaki öğrenciler, okulda uygulanan eğitim programını takip eder ve bu program temel alınarak BEP hazırlanır. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda özel gereksinim sahibi öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi verilen okullarda özel gereksinim sahibi bireylerin

gelişim özellikleri dikkate alınır ve sınıflara eşit sayıda ve her şubede en fazla iki öğrenci olacak şekilde yerleştirilirler. Bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması olan sınıflarda değiştirilebilir. Kaynaştırma eğitim yapılan sınıfların mevcutları 5'i özel gereksinim sahibi olmak üzere okul öncesinde en fazla 14; diğer kademelerde ise 15 öğrenci olacak şekilde oluşturulur (MEB, 2018).

2.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) 71. Maddesinde yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi; özel eğitim gereksinimi olan bireyin normal gelişim düzeyindeki yaşıtları ile aynı sınıfı paylaşarak veya ders dışı etkinliklere beraber katılım sağlamaları yoluyla yapılan eğitim şeklinde açıklanmıştır.

Özel ihtiyaç sahibi öğrenci bu eğitim modelinde özel eğitim sınıfına kayıtlı olur. Öğrencinin başarabileceği ders ve konularda normal sınıfta kaynaştırma olarak eğitim aldığı modeldir. Bu uygulamada, özel gereksinim sahibi öğrenci akademik beceriler kazanmasının yanında sosyal becerilerde de gelişim göstermesi amaçlanır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005).

Özel gereksinim sahibi yarı kaynaştırma şeklinde eğitim alan çocukların sınıflardaki dağılımı; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) kapsamında, bir sınıfa en çok iki tane yetersizlikten etkilenmiş öğrenci olabilir şeklinde belirtilmiştir.

2.4.3. Tersine Kaynaştırma

Normal gelişim gösteren öğrencinin isteği yönünde kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilen özel eğitim okullarında, yetersizlikten etkilenmiş akranları ile birlikte eğitim görmesi şeklinde uygulanan eğitim modelidir. Yönetmelik kapsamında tersine kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların mevcutları; 5 özel gereksinim sahibi olan öğrenci olan okul öncesi sınıfın toplam mevcudu 14, ilk ve orta öğretim derecelerinde ise 20, yaygın eğitim kurumlarında ise mevcudun 10 kişi olabileceği açıklanmıştır.

2.5. Kaynaştırma Eğitimin Zorlukları

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi ile ilgili gelişmeler son yıllarda hızlanarak devam etmektedir. Geçmişteki yavaş ilerlemenin sebepleri, bu konudaki olumsuz bir anlayışın olması ve gerek okulların gerek okul personelinin yetersiz olması ile açıklanabilir.

Kaynaştırma eğitimin zorluklarından bahsedilecek olursa bunlar; öğretmenlerin olumsuz tutumları, destek servisi yetersizliği, uygun personel bulunmayışı, fiziksel çevre yetersizliği ve genel-özel eğitimin farklı algılanması olarak tespit edilebilir. Kaynaştırma eğitim uygulamasında karşılaşılan birtakım sorunlar aşağıda belirtilmiştir.

2.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Açıdan Yeterli Olmaması

Sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, onların kaynaştırma eğitime ve öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilediği düşünülebilir. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri bu eğitime karşı daha olumsuz tutumlar sergileyebilir. Bu durum, sınıf öğretmenleri açısından kaynaştırma eğitimi ile mesleki hayatlarında karşılaşmaları durumunda belli seviyede zorluklara neden olabilir. Yapılacak olan düzenlemeler ile birlikte, sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin artması amacıyla okullardaki görevli olan özel eğitim öğretmeni ve rehberlik servisi ile sıkı bir işbirliği yapılabilir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitim için mesleki eğitim verilebilir. Bunlara ek olarak Yükseköğretim kurumu üniversitelerde verilen kaynaştırma ve özel eğitim derslerinin sayısını ve niteliğini artırabilir. Kaynaştırma eğitimin başarısı, o eğitimi veren öğretmenin yeterliği ve tutumlarına doğrudan bağlıdır. Bu nedenle okullardaki özel eğitim öğretmenlerinin desteği ve tecrübesi olmadan kaynaştırma eğitimin başarısının yüksek olmayacağı düşünülmektedir (Turhan, 2017).

Schulz ve Carpenter (1995) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, sınıf öğretmenleri özel gereksinim sahibi öğrencilere karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmelidirler. Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitim ortamını desteklemediğinde, normal gelişim gösteren öğrenciler bu durumu fark edip kaynaştırma öğrencilerini kabul etme ve arkadaşlık kurmada isteksiz olacaklardır. Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenleri, özel gereksinim sahibi öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmalıdır. Genel olarak tüm öğrencilerin çoğu zaman öğretmenlerinin onlardan bekledikleri oranda başarı göstermeye yatkın oldukları bilinmekle birlikte öğretmenin öğrenciden düşük beklenti içinde olması, öğrencilerin daha az başarı göstermeleri ile sonuçlanacaktır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinin yanı sıra kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli bilgi, beceri ve öğretim tekniklerine de sahip olmaları beklenmektedir.

Şekercioğlu (2010), yaptığı araştırmada çeşitli branş öğretmenlerinin önemli bölümünün sınıflarında kaynaştırma eğitimi verilmesinden memnun olmadıklar ve özel gereksinim

sahibi öğrenci ile çeşitli iletişim problemleri yaşadıkları belirtmiştir. Ayrıca özel gereksinim sahibi öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin kontrolü sağlama konusunda zorluklar yaşadıkları ve özel gereksinim sahibi öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de, İlkokul öğretmenlerinin %84.4 'ünün meslekleri boyunca özel gereksinimli çocuklarla karşılaştıkları ve %95.8 'inin "Özel gereksinimli çocuklar, eğitim aldıklarında topluma yararlı olurlar." İnancını taşıdıkları görülmüştür. Özel eğitim değerlerine sahip olan deneklerin bu alanda çalışmak için yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alamadıkları ve aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı ile yeterli iletişimin oluşturulamadığı belirlenmiştir (Uyanık Balat, Şahsuvaroğlu & Açar, 2011, s. 5).

Baykoç-Dönmez, Aslan ve Avcı (1997) tarafından kaynaştırma uygulamaları üzerine yapılan bir araştırmada; kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyler ve bunların eğitimi ile ilgili, kaynaştırma eğitimi uygulamasında yer alan ya da almayan engelsiz öğrenciler ile anne babalarının duygu ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla öğrenci ve anne babalara bir anket uygulanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, engelsiz öğrencilerin ve anne babalarının özel gereksinimli bireylere yardım etmeye istekli oldukları fakat; zihin özel gereksinimli bireylere yardım etme konusunda diğer engel gruplarına göre daha az istekli oldukları görülmüştür (Öncü & Batu, 2005).

Özel gereksinimli bireylerin yaşıtları ile eğitim görmesi konusunda öğretmen tutumunu etkileyen faktörlerin en önemlisi eğitimdir. Bu konuda Türkiye' de daha önce de yapılan çalışmalara baktığımızda İzci (2004) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanında bilgi ve becerilerinin eksik olduğu, bu sebepten dolayı özel eğitim dersinin öğretmen adaylarına en az 2 dönem programda yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca Gözün ve Yıkmış (2004) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin, Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği" adlı çalışmada da kaynaştırma eğitimine dair bilgilendirme programının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimindeki tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Ancak bu çalışmaların hizmet öncesinde yapıldı göz ardı edilmemelidir. Hizmete başlayan öğretmenlere yönelik hizmet içi çalışmaları hedefleyen araştırmalar yok denecek kadar az olduğu söylenilebilir. Bu alandaki çalışmalardan Babaoğlan ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliliklerini ölçmüş ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma

uygulamaları ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Yıkmış ve Bahar (2002)'ın "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerinin Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması" adını taşıyan çalışmada da kaynaştırma sınıfında çalışan öğretmenlerin uzman yardımı olmadan eğitsel amaç saptama, öğretimi desenleme ve uygulamada, öğretimi destekleyici ve kolaylaştırıcı etkinliklerde bulunmada, özel gereksinimli öğrencilerin, özel gereksinimi olmayan öğrencilerle iletişimini sağlamada, değerlendirme araç gereç ve süreçlerine zaman ayırmada yetersiz kaldığı görülmektedir (Ayral vd., 2015).

Öğretmen davranışlarını inceleyen çevresel faktörlerin incelendiği araştırmalarında McDonnell, Thorson ve Mcquivey (1998), özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı İlkokul ve Ortaokuldaki çeşitli öğretimsel özellikleri araştırmışlar. Araştırmada sonucundaki önemli bulgulardan biri, kaynaştırma öğretmeninin öğrenciye ne kadar odaklanır ve zaman ayırırsa, doğru orantıda öğrenci başarısının da arttığı ile ilgilidir. Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilere yeterli vakit ayırıldığında başarılı olacaklarını göstermektedir (Güner, 2010).

ABD'de 2012 yılında özel gererksinimli öğrencilerle etkilişim projesi kapsamında " Service Learning" adında bir proje yürütülmektedir. Bu projeye göre öğretmenler, daha mesleğe başlamadan, üniversitede özel gereksinimli öğrencilerle tanıştırılıp, etkileşime geçirilmektedir. Haftalık 2-3 saat ve toplam 10 haftalık süren derslerin sonucunda, öğretmen adaylarının bu bireylere yönelik tutumlarının kurs öncesine göre yüzde yüz düzeldiği, tüm katılımcıların bilgilerinin arttığı, özel gereksinimli bireylerle aynı ortamda bulunurken katılımcıların daha rahat davrandığı bu proje sayesinde katılımcıların özel gereksinimli bireyler hakkında daha olumlu tutum geliştirdiği ve çocuklarla daha çabuk etkileşime girdiği görülmüştür (Melekoğlu, 2013).

2.5.2. Destek Hizmetlerinin Yetersizliği

Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren öğrenciler ile gereksinim sahibi öğrencilerin birlikte eğitim almaları esasına dayanır. Kaynaştırma eğitimi ile birlikte kaynaştırma eğitim sınıfındaki her bireye özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması ve uygulanması gerekir. Kaynaştırma eğitimin başarıya ulaşması için destek hizmetlerinin eksiksiz bir şekilde sağlanması gerekmektedir. Bu koşulların sağlanmaması durumunda kaynaştırma eğitimin başarısından söz edilemez. Bununla beraber, ülkemiz genel eğitim okulları

bünyesindeki kaynaştırma eğitim sınıflarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimin planının yapılması, uygulanması ve gerekli uyarlamaların yapılması gerekir. Ancak özel eğitim destek hizmetleri bu konuda ülkemizde uygulanmıyor denecek kadar azdır. Bu durum ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin sorunları arasında yer almaktadır. (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Belirtilen koşulların sağlanmaması durumunda ise ülkemizdeki kaynaştırma eğitim uygulamaları sadece görünürde olacak pratikte ise bir ilerleme kaydedemeyecektir.

Öğretmenlerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanmaması durumunda sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini düşürecek ve bunun sonucu olarak öğretimin başarısız olmasına, mesleki doyumdan mahrum kalan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine, özel gereksinim sahibi öğrencilerin de başarısız bir eğitim öğretim durumunda problem davranışlara yönelmesine neden olmaktadır. Bütün bu sorunlar sonunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamında istenmeyen kişi olarak tanımlanmasına yol açmaktadır (Aktan, 2018). Eğitim ortamının uygun şartlara getirilmesi ve destek hizmetlerinin başarılı bir şekilde uygulanması, kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarısını artıracak ve öğrencilerin her yönden eğitime katılımını sağlayacaktır.

2.5.3. İşbirliği Yetersizliği

Kaynaştırma uygulamalarında, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenin, okul yöneticilerinin, rehberlik personelinin ve okuldaki diğer personelin bu eğitime katılma konusunda istekli olmaları ve bireysel farklılıkları kabul etmesi gerekir. Aksi halde bu durum kaynaştırma eğitim uygulaması önünde ciddi bir engel olacaktır (Kırcaali İftar, 1998, s. 12).

Sınıf öğretmenlerinin tek başına kaynaştırma eğitimi uygulamalarını sürdürmeleri mümkün değildir. Karşılaşılacak sorunları çözmek için alan uzmanları, özel eğitim öğretmenleri, rehberlik servisi ve aile ile sürekli iş birliği halinde olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimin en başında tanılamadan itibaren mesleki eğitimleri de kapsayarak tüm aşamalarda iş birliği halinde olmak önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürgür, 2010,).

Kaynaştırma eğitimde normal gelişim gösteren öğrencilerin velileri, özel gereksinim sahibi öğrenci velileri, kaynaştırma eğitim veren öğretmen ve okul yönetiminin sürekli iş birliği içinde olması ve ortak paydada buluşması sürecin başarısı ve sürekliliği bakımından çok önemlidir (Gürgür, 2010). Kaynaştırma eğitimin paydaşları, özel gereksinim sahibi

öğrencinin ihtiyaçları ve ilgilerine göre kişisel bir eğitim planı hazırlanmasında birlikte çalışarak öğrenci için en uygun kararların alınmasını sağlamalıdır (Sucuoğlu & Kargın, 2014).

Kaynaştırma eğitimi verilen sınıftaki normal gelişim gösteren bireylerin velileri, kaynaştırma eğitimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için önemli bir noktadadır. Veliler toplum içindeki bireysel farklılıkların farkında olmalı ve bunlara saygı duymalıdır. Eğer bir veli bu farkındalığa sahip değilse, çocuğunun kaynaştırma eğitim verilen sınıfta olmasını istemeyebilir. Bunun kendi çocuğuna zararlı bir eğitim olarak düşünebilir. Evde veya okulda öğrenciye karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bu durumda normal gelişim gösteren öğrenci özel gereksinim sahibi öğrenciyi sınıfın bir parçası olarak görmeyi reddeder ve dışlayabilir. Bunun sonucu olarak kaynaştırma eğitiminin sağlıklı ilerlemesi mümkün olmaz. Okulun rehberlik servisleri vasıtasıyla hem normal gelişim gösteren çocukların velileri ile, hem de özel gereksinim sahibi öğrencilerin velileri ile gerekli seminerler düzenlenerek herkesin farkındalığı artırılmalıdır. Ailelerin kaynaştırma eğitime olan olumlu bakış açıları öğrencilerin de bu eğitime katılımını olumlu yönde etkileyecektir.

Kaynaştırma eğitimin başarılı bir şekilde ilerlemesi için özel gereksinim sahibi bireyden okuldaki öğretmenler, okul yöneticileri, rehberlik servisi, normal gelişim gösteren öğrenciler ve tüm veliler ile etkin iş birliği yapılmalıdır. Bu iş birliğinin aktif ve dinamik bir şekilde ilerlemesi okul yönetiminin yetki ve görevidir. Bu süreç boyunca yaşanan sorunlar sebebiyle iş birliğinin sağlanamaması veya kopması durumunda özel gereksinim sahibi bireyi kapsayan tüm düzenlemeler sadece kâğıt üzerinde kalmasına neden olmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma eğitimin uygulamasının yürütülmesi ve başarılı bir sonuca ulaşılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Buna karşın süreç boyunca görevli ve veya yetkili kişilerin sorumluluklarını yerine getirmemesinin yanında sürecin denetlenememesi sebebiyle kaynaştırma eğitiminde istenilen düzeyde verim ve başarı elde edilememektedir. Bunun nedeni olarak, yasaların uygulamanın altyapısını sağlamış olmasına karşın, uygulamada yer alan paydaşların tümünün veya bir kısmının özel gereksinim sahibi bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin düşük seviyede veya olumsuz yönde olmasının etkisi olduğu söylenebilir (Aktan, 2018).

2.6. Kaynaştırma Eğitimi Yeterliği

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için birçok faktörün bir araya gelmesi ve işlemesi gerekir. Kaynaştırmanın başarıya ulaşmasının ilk koşulu özel gereksinim sahibi çocuklara veya bireylere gerekli özel eğitim hizmetlerini ve normal eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Kaynaştırma eğitimin unsurları; öğretmenler, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler, bireysel eğitim programı hazırlanması, değerlendirilmesi ve izlenmesi, özel eğitim destek hizmetleridir (Batu, 2000). Kaynaştırma eğitimin başarıya ulaşmasındaki en önemli unsur şüphesiz ki bu eğitimden sorumlu olan öğretmenlerdir. Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenin yeterli donanıma sahip olması beklenir.

Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenlerin, özel gereksinimi olan öğrenciler ile sürekli birlikte vakit geçirmeleri, öğretmenlere bu öğrenciler hakkında yakından takip ve tanıma fırsatı sağlamaktadır. Özel gereksinim sahibi öğrencinin istenilen gelişimi göstermesinde ve kaynaştırma eğitimin diğer unsurları ile iş birliği sağlama konusunda çok önemli bir rolü vardır (Batu, 2000; Sucuoğlu, 2006). Bu bakımdan kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmenin sorumluluğu, kaynaştırma eğitimin diğer unsurlarına göre daha fazla ve önemlidir.

Kaynaştırma eğitimi verecek olan öğretmende bulunması gereken özellikler Smith ve arkadaşları (2006) tarafından şu şekilde sıralanmıştır.

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak ve takibini yapmak,
- Program geliştirme ve değerlendirme aşamasında ekip içinde aktif olarak yer almak,
- Özel gereksinim sahibi öğrencilerin fayda sağlayabileceği öneriler geliştirerek bunların uygulanmasını sağlamak,
- Özel gereksinim sahibi öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin tümünü kapsayan eğitim fırsatlarını sağlamak ve uygulamak,
- Özel gereksinim sahibi öğrencilerin aileleri ile iletişim ve iş birliği içinde olmak.

Kaynaştırma eğitimi ülkemizde uzun süredir uygulanmakla birlikte, bu eğitimi veren öğretmenlerin en büyük grubu da ilkokul sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle araştırmada kaynaştırma eğitimi vermekte olan ilkokul sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri incelenmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda sınıf öğretmenlerinin

kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri hakkında hem yurt içinde hem de yurtdışında araştırmalara rastlanmıştır.

Literatür taraması ile birlikte ülkemizde kaynaştırma eğitimi yeterliği ile ilgili olarak Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından çalışma ilk çalışma niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmada ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarına geçerken yapılması gereken hazırlıkların tamamlanmadan kaynaştırma eğitimine geçildiği, bu eğitimi verecek öğretmenlerin de özel gereksinimi olan çocuğun olduğu sınıfta eğitim vermeye olumsuz yaklaştıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin bahsedilen tutumundan olumlu yöne doğru değişme göstermesi için ise gerek meslek içi eğitim gerekse öğretmen yetiştirme döneminde yoğun bir eğitim verilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

2000 yılında gerçekleştirilen bir başka araştırmanın konusu ise okul öncesi öğretmenliği görevinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitim hakkında görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Gazi Üniversitesi mezunu okulöncesi ve çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasından seçilen 118 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada uygulanan anket ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde; lisans eğitimi sırasında kaynaştırma eğitimi dersi adı altında eğitim alan katılımcılar ile bu dersi almayan katılımcılar arasında kaynaştırma eğitimine yaklaşım tarzında bir farklılaşma görülmemiş olup, uygulama esnasındaki düşündükleri yeterlilik seviyesinde bir farklılık meydana çıkmıştır. Özel eğitim adı altında konuyla ilgili ders alan katılımcıların yeterlilik algılarının daha yüksek, bu dersi almayanların ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak da meslek geçmişinde özel eğitim öğrencisi ile çalışan katılımcıların çalışmayanlara göre kaynaştırma eğitimi konusunda yeterlilik inancı daha yüksek olduğu saptanmıştır (Temel, 2000).

Kaynaştırma eğitimi ülkemizdeki birçok üniversitede sınıf öğretmeni adaylarına ve branş öğretmenlerine verilmektedir. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimini lisans düzeyinde görmüş olan öğretmenler kendilerini bu konuda daha yeterli hissetmekle birlikte kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu bir tutum gerçekleştirmektedir. Bu görüşe paralel olarak yapılan araştırmalardan birinde sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine bakış açıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel eğitim dersi eğitimini almayan katılımcı adayların eğitim verdikleri ortamda yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci bulunmasına sıcak bakmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz görmeleriyle

açıklanmıştır. Katılımcı adayların verdikleri cevaplara göre özel eğitim dersi eğitimi alan adayların almayan adaylara göre daha olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Sarı & Bozgeyikli, 2002).

Yapılan bir başka çalışmada yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bakış açıları ve kendilerini yeterli görüp görmeme durumları araştırılmıştır. Katılımcılar kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden 12 kişi belirlenmiş ve görüşmelerde katılımcılara 19 adet soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan veya yapacak olan öğretmenlere yoğun bir özel eğitim bilgisi ve eğitimi verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Kaynaştırma eğitim yapılan sınıflardaki yetersizliği olan çocuğa faydasının yanı sıra sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere de yararlı olacağı görüşünü benimsemişlerdir (Avcıoğlu, Özbey & Eldeniz Çetin, 2004).

Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin yeterliğini yükseltmek için lisans düzeyinde eğitimin etkisinin olduğu araştırmalar tarafından açıklansa da yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi alsalar dahi kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmının okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılmasına olumlu yaklaştığı ancak lisans düzeyinde kaynaştırma eğitime yönelik aldıkları eğitimlerin yeterli düzeyde olmadığını bildirmişlerdir (Varlıer, 2004).

Buradan yola çıkarak ülkemizdeki üniversitelerin hepsinde veya bir bölümünde verilen kaynaştırma eğitiminin niteliği hakkında sorular akla gelmektedir. Kaynaştırma eğitimin başarıya ulaşmasındaki en büyük etken olan öğretmenlerin bu konu hakkında daha derinlemesine eğitim almaları gerekmektedir. Üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının meslekte karşılaşma olasılığı çok yüksek olan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliliklerinin artırılması son derece önem arz etmektedir.

Battal (2007), yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik belirlemek üzere sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleriyle yaptığı çalışmada bu görüşü destekler nitelikte bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmaya 104 çeşitli branş öğretmenleri ve 285 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilen toplanmasında kaynaştırma eğitimi anketi kullanılmıştır. Anketin oluştuğu 4 ana bölüm bulunmaktadır. Bunlar; Özel gereksinim sahibi olan bireylerin tanılanması, kaynaştırmada kullanılan teknik ve yöntemlere hâkim olma ve bunları kullanılabilmesi, ölçmek ve değerlendirme yapmaktır. Sonuçlara bakıldığında

katılımcı öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinin özel gereksinim sahibi öğrencileri tanımlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Aynı şekilde branş öğretmenleri de gereksinim sahibi çocuğu tanılama konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiş, ancak özel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin ilkelerine tam olarak hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da görüleceği üzere üniversitelerdeki kaynaştırma eğitimi dersinin niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Yapılan bir başka araştırmada Babaoğlan ve Yılmaz (2010), aktif görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik gerekli donanım ve bilgiye sahip olma durumlarını incelemiştir. Katılımcılar Burdur ilindeki ilköğretim sınıf öğretmenliği görevini yapan 40 kişi olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları saptanmış olup kaynaştırma eğitimine yönelik kendilerini yeterli görmediği sonucuna varılmıştır. Bazı üniversitelerde ise kaynaştırma eğitimi dersi olmadığı anlaşılmaktadır.

Kaynaştırma, engeli bulunan çocukların erken dönemden itibaren toplumsal kabulünü amaçlar ve bunun devam etmesini hedefler (Metin, 1997). Özel gereksinim sahibi çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak en üst seviyede gelişim göstermelerini sağlamak amacıyla, çocuğa uygun eğitim ve öğretim fırsatı sunulması ve çocuğun bundan faydalanmasını sağlamak gerekir (Kargın, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında birçok paydaş olmasına karşın en çok görev sahibi olan kişiler de sınıf öğretmenleridir. Kaynaştırma eğitimini başarıya ulaşmasında en büyük etken yine sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmeni ilk olarak kaynaştırma eğitimi faydalı bir uygulama olarak görmeli ve başarılı sonuçlar alınacağına inanmalıdır. Kaynaştırma eğitimine olumlu tutumlar sergilemesinin yanı sıra bu eğitim hakkında yeterli donanımlara sahip olmalıdır. Bunun için ülkemizde sınıf öğretmeni adaylarına lisans düzeyinde eğitimler verilmektedir. Ancak bu eğitimlerin niteliği tartışma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalara göre sınıf öğretmenlerinin bir kısmı bu eğitimler neticesinde kendisinin yeterli görürken bir kısmı ise henüz yeterli görmediği belirtilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başarılı ilerlemesi ve sonuç vermesi için sınıf öğretmenine meslek içi eğitimler verilmelidir.

2.7. Kaynaştırma Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği

Sınıf öğretmeni, ilköğretimde birinci kademe eğitim programlarında yer alan konuları ve alanlarına ait bilgileri öğrencilere aktaran ve onları yaratıcılığa, araştırmaya, iş birliğine, girişkenliğe yönelten, dış dünyaya ve kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan, etkili iletişim kurabilme becerilerini kazandıran kişidir.

Sınıf öğretmeni öğrenmeyi sağlayabilmesi için temel olarak, çocukların ihtiyaçlarını bilme ve gelişim düzeylerini tanıma, öğretme-öğrenme ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlamalıdır. Çocukların tüm gelişimlerine yardım edebilecek şekilde düzenlemelidir. Çocukların davranışları kazanmasına ve uygulanan programın ne derece etkili sonuçlar verdiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yeteneklerine sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2008).

Günümüzde de ilkokullara öğretmen yetiştirme uygulaması 4 yıllık Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği programı üzerinden devam etmektedir. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili sadece 1 ders almakta ve bu dersin yeterli olup olmadığı tartışma konusudur. Ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin birçoğu kaynaştırma eğitim ile muhatap olmaktadır. Bu durumda üniversitelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili verilecek derslerin hem saat bakımından hem de nitelik bakımından iyileştirilmesi gerektiği açıktır.

Bandura'ya göre (1997), öz yeterliliği yüksek öğretmen farklı eğitim ortamları hazırlayarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak özel eğitim öğrencilerinin öğrenmesi için farklı eğitim planlaması yapacağından öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyacı olan farklılıkları sağlayabilir.

Öğretmenin öz yeterliliği fazla ise kaynaştırma öğrencisinin sınıfında akranları ile beraber eğitim alabileceğine inanır ve gerekli eğitim ortamlarını onun için sağlar. Diğer taraftan öz yeterliliği düşük öğretmen kaynaştırma öğrencisinin akranları ile aynı ortamda bulunmasının sorun olacağını; onun sınıfta eğitim alamayacağını düşünebilir ve onu sınıfında istemeyebilir (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 2007).

Bu teorinin doğruluğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Soodak ve Podell (1993) yaptıkları araştırma da öz yeterlilikleri yüksek olmayan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitim almalarına karşı olumsuz görüş bildirmektedirler. Benzer şekilde Soodak, Podell ve Lehman (1998) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabii tutulan öğrencilere ilişkin tutumlarını incelemiş. Tutumları reddedici/kabul

edici tutum ile tedirgin/sakin tutum olarak iki boyutta değerlendirmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının tutumlarını belirleyen önemli bir unsur olarak görülmüştür. Akdoğan (2009) da zihinsel engelliler öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde zihinsel engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Avcılar (2010) ilköğretim okullarında görevli sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yeteneklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmış ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji kazanımlarının yeterli düzeyde olmadığını görmüştür. Kaynaştırma eğitimi verilen öğrencilerin farlı eğitim yöntemleri ve bireysel metotlar ile eğitimlerinin yapılması gerektiren bireyler olduğunun bilinmesi açısından önemli bir araştırma sonucudur.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlilik inançlarını belirmek üzere Camadan (2012)'de bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda; görev yapan öğretmenlerin öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

2.8. Öz Yeterlilik

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin "öğretmenliğin verdiği görevleri etkili ve faydalı bir şekilde yerine getirmek için sahip olmaları beklenen bilgi, tutum ve beceriler" olarak açıklanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı bünyesinde değerlendirilen öz-yeterlilik algısı ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından dile getirilmiş olup, araştırmacılar bu konuya yoğun ilgi göstermişlerdir. Bandura (1977) öz- yeterlik algısını açıklarken "Bireyin bir sorumluluğu, görevi yerine getirmesindeki yeteneği hakkındaki yargısıdır" ifadesini kullanmıştır. Öz-yeterlilik, genel bir beklenti ve bireyin eylemlerinin beklenen sonuca ulaşması inancından ortaya çıkan iki ana başlıklı bir yapı şeklinde tanımlanır. Kişinin bir eylemi yapmaya kara vermesi için gerekli beceriye sahip olduğuna dair inancı ve eylemin gerçekleştirilmesi güveni ile söz edilen eylemi yerine getirmesidir (Soodak & Podell, 1993). Öğretmenlerin var olan bilgileri, yetenekleri ve geçmiş süreçte kazandıkları tecrübelere bakarak kendilerini değerlendirme şekli ve meslek hayatları süresince etkili bir öğretim vermelerinde ve önlerine çıkan zorluklarla mücadele edebilmelerinde önemli pay sahibidir. Öğretmenlerin bu durumda mesleki açıdan kendilerini yeterli görme durumuna

son dönemlerde üzerinde çokça durulan konulardan birisidir ve bu "öz-yeterlilik inancı veya algısı" şeklinde ifade edilir (Özdemir, 2008).

2.9. Öz Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlilik kişinin kendini nasıl algıladığını gösterir. Bireyin uzun süreçlerde karşılaşabileceği zorluklardaki üstesinden gelme konusunda ne oranda başarı gösterebileceğine yönelik tutumudur (Ulusoy, 2003). Bu durumda kişi bir konuda kendini ne kadar yeterli ve donanımlı hissediyorsa, bu konuyla ilgili görevi yerine getirmekte kendini rahat ve başarılı olabileceğini hisseder. Bireyin üstlendiği görevde başarılı veya başarısız olma beklentisi öz-yeterlilik düzeyini, algısını etki etmektedir (Senemoğlu, 2001).

2.10. Öğretmen Öz Yeterliği

Soodak ve Podell (1993) tarafından, öz yeterlik algısı daha yüksek olan öğretmenlerin, meslek becerilerine olan güvenlerinin de aynı şekilde yüksek olduğunu, aynı zamanda sınıfta zorluk yaşayan öğrencilere karşı daha olumlu bir çalışma isteği olduğunu öne sürmüşlerdir.

Bir başka görüşe göre ise düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenler, zorlanan öğrenciye karşı olumlu iletişime geçme konusunda daha az isteklidirler. Yani öz yeterlik algısı hangi ölçüde fazlaysa, öğretmenin sabrı, çabası ve zorluklara karşı dayanıklılık o kadar yüksek olur (Pajares, 1996). Öğretmenlerin, öğretmenlik görevinin yeterliliklerini kazanabilmeleri, iyi bir eğitimden geçmelerinin yanında, görev ve sorumluluklarını tamamen gerçekleştirebilecekleri inancına sahip olmasına bağlıdır (Yılmaz vd. 2004).

Benzer bir araştırmada eğitimcilerin öz yeterlik inançları ve algılanan sınıf yönetimi konusundaki becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Korkut, 2009). Öğretmen öz-yeterlilik inancı çerçevesinde gerçekten etkili ve anlamlı bir eğitim ortamı ortaya koyabilmeleri için kendisinin öğretmenlik becerilerine sahip olduğuna inanması gerekir (Akkoyunlu, Feza & Aysun, 2005).

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler meslek yaşamlarında karşılarına çıkan güçlükler karşısında pes etmezler. Bu güçlüklerin üstesinden gelmek için üstün bir çaba sarf ederler. Öz-yeterlilik düzeyi düşük olan öğretmenler, daha stresli ve mutsuzluk duygularını yaşarlar (Bandura, 1997).

2.11. Öğretmen Öz Yeterliliği ve Sınıf Öğretmenliği

Sınıf öğretmeni, ilköğretimde birinci kademe eğitim programlarında yer alan konuları ve alanlarına ait bilgileri öğrencilere aktaran ve onları yaratıcılığa, araştırmaya, iş birliğine, girişkenliğe yönelten, dış dünyaya ve kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayan, etkili iletişim kurabilme becerilerini kazandıran kişidir. Bir ilkokul sınıf öğretmeni, müfredat hedeflerine uygun çalışma planları ve ders planları geliştirmelidir. Öğrencilerle iyi bir ilişki kurarak, sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır. Sınıf öğretmeninin görevi, çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre maksimum gelişimi sağlamak için uygun becerileri ve sosyal yetenekleri geliştirmek ve teşvik etmektir.

Eğitim ortamında sağlanan ilerlemeyi değerlendirip kaydetmelidir. Öğrencilerin bilgilerini önceki öğrenmeye bağlayacak ve bu bilgiyi daha da artırmanın yollarını geliştirecek, bilgi ve anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olmak için öğrencilere rehberlik etmeli ve ilham vermelidir. Bir sınıf öğretmeni çocukların hayatlarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynar. Bir sınıf öğretmen, öğrencilerinin öğrenme konusunda tutkulu olmalarına yardımcı olmalı ve yaşam boyu eğitimlerine dokunuşlar yapmalıdır (Dembo & Gibson, 1984).

Öğretmenlerin, öğretmenlik görevinin yeterliliklerini kazanabilmeleri, iyi bir eğitimden geçmelerinin yanında, görev ve sorumluluklarını tamamen gerçekleştirebilecekleri inancına sahip olmasına bağlıdır (Yılmaz vd. 2004). Bu inanca sahip öğretmenler, öğrencilerin eğitimine ve toplumsal ilişkilerde gelişmesine daha çok yardımcı olacaklardır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının onların eğitim süreçlerindeki başarılarına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan Üredi ve Üredi (2006) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının örneklem olarak seçildiği bir araştırmada ise; sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine, cinsiyetlerine ve başarı düzeylerine bakılarak fen dersi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Sınıf Öğretmenliği 3. Ve 4. Sınıf olan 405 aday ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; 4.sınıfta eğitim gören adayların 3.sınıftakilere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmış olup, cinsiyet farkı göz önüne alındığında ise kız öğrencilerin öz-yeterlik algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-yeterlik algısı daha yüksek olan katılımcıların akademik başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anderson, Greene ve Loewen (1988)'te yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencinin öğrenmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada öğretmen öz yeterlilik boyutları ele alınmış özellikle öz yeterliliğin bir boyutu olan kişisel öğretim yeterliliği düzeyinin öğrencilerin başarısına, düşünmelerine ve öz yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma için kişisel öz yeterlilikleri farklı düzeyde olan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler belirlenen anlamda karşılaştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda öz yeterlilikleri yüksek öğretmenlerin dil becerilerine ve sosyal bilimler alanına giren derslerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (aktaran Özerkan, 2007).

Benzer bir çalışmada Özerkan (2007), öğrencilerin sosyal bilgiler becerisi ile benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenin öz yeterlilik inancının, öğretmenin sınıfta ve sınıf dışarısında tüm faaliyetlerini etkilediğini tespit etmiştir. Özetle öğretmenin öz yeterlilik inancı ile akademik benlik kavramı arasında birbirini etkileyen durumlar vardır. Öz yeterlilik inancı yüksek olunca öğretmenin öğrencilere anlatacağı konuyu anlatmanın farklı yollarını ve yöntemlerini kullanarak öğrenmelerini sağlamakta ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden akademik başarılarının arttığı görülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz yeterlilik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencilerini başarılarının yüksek olduğu ayrıca öğrencilerini motive ettikleri ve akademik benlik kavramının da gelişmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca öz yeterlilik inancı yüksek öğretmenler kendileri geliştirmek içinde gayret göstermekte ve öğretmenlik niteliklerini sürekli olarak artırmaktadırlar. Alanı ile ilgili olarak kendilerini sürekli olarak yenilemektedirler.

Korkut (2009), yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenliği görevi yapanların öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri inançları arasında ilişkinin olup olmadığına ve bu algı ve inançların deneyim süresi, cinsiyet ve görev yaptığı okulun bölgesine göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" ve "Öğretmen öz-yeterlik Ölçeği" ile toplanmış olup, katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının "oldukça yüksek" olduğunu belirlemiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri ve görev yaptıkları okulun bölgesinin öz-yeterlik inançları üzerine etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Sınıf yönetim becerileri ve Öz-yeterlik algısı değişkenlerinin arasında orta seviyede, anlamlı ve olumlu ilişki ortaya konmuştur.

Araştırmalar göz önüne alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik algısının yüksek veya düşük olması, eğitimin birçok alanına etki etmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler karşılaştıkları sorunları çözme konusunda, sınıf yönetimi konusunda, bireysel farklılıkları anlama ve buna göre düzenlemeler yapma konusunda daha akılcı ve etkili kararlar verebildiği açıktır. Öğretmenlerin öz-yeterlik seviyesinin yüksek olmasının en önemli nedeni de kaliteli bir eğitim almasıdır.

2.12. Öğretmen Öz Yeterliği ve Özel Eğitim

Öğretmenlerin öz-yeterliği ve özel eğitim çerçevesinde irdelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterliliği yüksek olanın, ihtiyaç sahibi öğrenciye çok daha iyi eğitim ve hizmet sağlaması, sınıf yönetimi ve sınıfı kontrol edebilme becerilerinin yüksek olması, aynı zamanda öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmekten ziyade öğretmenin sınıfta bizzat ihtiyaç olan durumla ilgilenmesi ön görülmektedir (Meijer & Foster, 1988).

Öz-yeterlik inancı daha yüksek olan özel eğitimden sorumlu öğretmenlerin yaptıkları mesleğe karşı daha pozitif bir yaklaşım sergilemesi beklenir. Bunun yanında stres ve kaygı durumlarının çok daha az görülmesi beklenir (Öksüz & Coşkun, 2012). Öz-yeterlik algısı yükseldikçe, öğretmenlerde meslek açısından doyum ve mesleğe karşı tutumları da olumlu yönde seyretmektedir (Aydın & Tekneci, 2013).

Öz-yeterliği daha düşük olan özel eğitim alanı öğretmenlerinde ise bireysel olarak yardımda bulunabileceği konularda bile eksik olan yeterlik hissinden dolayı kolaycılığa yönelme gibi davranışlar sergileyip yeterince aba göstermeden öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmeyi uygun bulurlar (Soodak & Podell, 1993).

Özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve özel eğitim alanında aldıkları eğitimin arasında ilişkinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yine bu konuda etkili olabilecek bir diğer unsur ise özel gereksinim sahibi öğrencilere eğitim verme konusundaki öğretmenin kendisine duyduğu özgüvendir. Öğretmenlerin, sınıflarında bulunan özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisinin akademik veya sosyal gelişimine doğrudan katkısı vardır. Yapılan araştırmalarda bu katkı öz-yeterlik düzeyi ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Yine bu konuda öğretmenin kendi yeterlik algısı yükseltmesi öğrenciye yüksek fayda sağlayacağı gibi öğretmenin de mesleğe duyduğu ilgi ve mesleği icra ederken hissettiği doyum da olumlu yönde etkilenecektir. Yeterlik algısı yükselen öğretmen hem öğrenciye fayda sağlamakta hem de daha mutlu bir meslek hayatı yaşamasına yardımcı olacaktır.

2.13. İlgili Araştırmalar

2.13.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Diken ve Sucuoğlu (1999) tarafından yapılan çalışmada ülkemizdeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarına geçerken yapılması gereken hazırlıkların tamamlanmadan kaynaştırma eğitimine geçildiği, bu eğitimi verecek öğretmenlerin de özel gereksinimi olan çocuğun olduğu sınıfta eğitim vermeye olumsuz yaklaştıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin bahsedilen tutumundan olumlu yöne doğru değişme göstermesi için ise gerek meslek içi eğitim gerekse öğretmen yetiştirme döneminde yoğun bir eğitim verilmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

Temel (2000) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenliği görevinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitim hakkında görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla 118 katılımcıyla gerçekleştirmiştir. Katılımcılar Gazi Üniversitesi mezunu okulöncesi ve çocuk gelişimi mezunu öğretmenler arasından seçilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacının hazırlamış olduğu anket sorularının katılımcılar tarafından cevaplandırılmasıyla elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde; lisans eğitimi sırasında kaynaştırma eğitimi dersi adı altında eğitim alan katılımcılar ile bu dersi almayan katılımcılar arasında kaynaştırma eğitimine yaklaşım tarzında bir farklılaşma görülmemiş olup, uygulama esnasındaki düşündükleri yeterlilik seviyesinde bir farklılık meydana çıkmıştır. Özel eğitim adı altında konuyla ilgili ders alan katılımcıların yeterlilik algılarının daha yüksek, bu dersi almayanların ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak da meslek geçmişinde özel eğitim öğrencisi ile çalışan katılımcıların çalışmayanlara göre kaynaştırma eğitimi konusunda yeterlilik inancı daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan bir başka araştırmada ise Sünbül ve Sargın (2002), okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Veriler entegrasyona karşı tutum ölçeği (EKTÖ)'nün yanı sıra araştırmacıların geliştirmiş olduğu anket ile toplanarak analiz edilmiştir. Katılımcılar gurubunun 110 okulöncesi öğretmenden oluştuğu araştırmada sonuçlar incelendiğinde; Katılımcı okulöncesi öğretmeninin genel anlamda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik olumlu yönde bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların bu olumlu tutumu çalışılması muhtemel olan özür gruplarından daha hafif özür grubundan daha ağır

özür grubuna doğru ilerledikçe bu olumlu tutumun yerini olumsuz bir tutuma bıraktığı saptanmıştır.

Sarı ve Bozgeyikli (2002) tarafından yapılan çalışmada farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adayları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılımcılar Selçuk Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adayları arasından seçilmiş olan 483 kişi olarak seçilmiştir. Veriler, 1998 yılında, Frost ve Stemp tarafından geliştirilmiş 'Special Education Attitude Scale' ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan "Özel Eğitim Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Katılımcıların verdiği cevapların analiz edilmesi sonucunda; özel eğitim dersi eğitimini almayan katılımcı adayların eğitim verdikleri ortamda yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenci bulunmasına sıcak bakmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz görmeleriyle açıklanmıştır. Katılımcı adayların verdikleri cevaplara göre özel eğitim dersi eğitimi alan adayların almayan adaylara göre daha olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan bölüm ile alakalı kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılaşma gözlemlenmemiştir. Tüm bunlara ek olarak katılımcı adayların cinsiyetine, kendisinin engelli olması veya ailede engelli birey olmasının kaynaştırma eğitimine yönelik tutuma anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapılan sınıflardaki görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Avcıoğlu, Özbey, Eldeniz- Çetin (2004) bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden 12 kişi belirlenmiş ve görüşmelerde katılımcılara 19 adet soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan veya yapacak olan öğretmenlere yoğun bir özel eğitim bilgisi ve eğitimi verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Kaynaştırma eğitim yapılan sınıflardaki yetersizliği olan çocuğa faydasının yanı sıra sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere de yararlı olacağı görüşünü benimsemişlerdir.

Orel, Zerey ve Töret (2004) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi dersinin lisans düzeyinde alıp almamanın kaynaştırma eğitimine yönelik tutumuna nasıl etki ettiğini araştırmışlardır. Araştırma, sınıf öğretmenliği alanında lisans eğitimi gören 88 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmacıların geliştirdiği 'Bilgi Formu' kullanılmış olup bunun

yanında Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlamasını Kırcaali-İftar (1996) yaptığı "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde; kaynaştırma eğitimine yönelik tutumun değişmesinde kaynaştırma eğitiminin alınıp alınmamasının etkisi olduğu saptanmıştır. Bu dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının almayanlara göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Varlıer (2004) yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitimi konusunda okulöncesi öğretmenliği görevi yapanların görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Genel anlamda araştırmanın amacı, katılımcı öğretmenlerin okulöncesi dönemde gereksinim sahibi çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almasına yönelik tutumlarını belirlemektir. Katılımcılar grubunda 30 okulöncesi öğretmeni olan ve özel gereksinim sahibi çocuklarla geçmişte çalışan veya halen çalışmakta olan öğretmenlerdir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde genel anlamda kaynaştırma eğitimi veren veya verecek olan öğretmenlerin bu konuda eğitim almalarının önemli olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmının okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılmasına olumlu yaklaştığı ancak lisans düzeyinde kaynaştırma eğitime yönelik aldıkları eğitimlerin yeterli düzeyde olmadığını bildirmişlerdir.

Yapılan çalışmalardan bir diğerinde Avcıoğlu, Pınar ve Öztürk (2005) tarafından okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin ve anne-babaların tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin lisans eğitimi gördükleri süreç boyunca aldıkları kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim alanları derslerinin yoğunluğu ve niteliğine bağlı olarak olumlu tutum geliştirmesinin daha olası olduğu saptanmıştır. Meslekte geçirilen yıllara göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar incelendiğinde ise 12 yıl ve üzerinde görev yapan daha deneyimli öğretmenlerin olumlu tutum geliştirme seviyesi daha yeni olan öğretmenlere göre daha az olduğu saptanmıştır.

Battal (2007), yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik belirlemek üzere sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 104 çeşitli branş öğretmenleri ve 285 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilen toplanmasında kaynaştırma eğitimi anketi kullanılmıştır. Anketin oluştuğu 4 ana bölüm bulunmaktadır. Bunlar; Özel gereksinim sahibi olan bireylerin tanılanması, kaynaştırmada kullanılan teknik ve yöntemlere hâkim olma ve bunları kullanılabilmesi, ölçmek ve değerlendirme yapmaktır. Sonuçlara bakıldığında katılımcı öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinin özel gereksinim sahibi öğrencileri tanımlama konusunda kendilerini yeterli gördükleri

belirlenmiştir. Aynı şekilde branş öğretmenleri de gereksinim sahibi çocuğu tanılama konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiş, ancak özel eğitimin ve kaynaştırma eğitiminin ilkelerine tam olarak hâkim olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkoğlu (2007), yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesini amaçlanmıştır. Katılımcılar 22 kişilik bir okulda görev yapan öğretmenler olarak seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmış olup analizler sonucunda; kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan meslek içi eğitimlerin ve ilgilendirmelerin, katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve bu eğitimler öncesinde kaynaştırmaya hoş bakmayan öğretmenlerin de eğitim ve bilgilendirmeler sonrasında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının oldukça faydalı olduğunu düşünmeye başlamış olduğu belirlenmiştir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının ve aktif görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği Sarı, Çeliköz ve Seçer (2010), araştırmada okulöncesi öğretmenleri ve adayları ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılımcılar Konya ilinde aktif görev yapan öğretmenler ile birlikte okulöncesi öğretmen adayları seçilmiştir. Verilerin toplanmasında "Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde aktif olarak görev yapan öğretmenlerin aday öğretmenlere göre öz-yeterlilik algıları daha yüksek çıkmıştır. Aktif görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinin, öz-yeterlilik algısına göre anlamlı değişkenlik gösterdiği, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına ise öz-yeterlilik algılarının anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının aktif görev yapan öğretmenlere göre daha olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir başka araştırmada Babaoğlan ve Yılmaz (2010), aktif görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik gerekli donanım ve bilgiye sahip olma durumlarını incelemiştir. Katılımcılar Burdur ilindeki ilköğretim sınıf öğretmenliği görevini yapan 40 kişi olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin eğitim hayatları boyunca kaynaştırma eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları saptanmış olup kaynaştırma eğitimine yönelik kendilerini yeterli görmediği sonucuna varılmıştır.

Gökdere (2012), yaptığı çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını, endişe ve etkileşim düzeylerini karşılıklı olarak incelemek için bir ölçme aracı tasarlamayı amaçlamıştır. Örneklem olarak Amasya il merkezinde görev yapan 68 sınıf öğretmenliğinde aktif görev yapan öğretmen ve Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden 112 kişi seçilmiştir.

Geliştirilen veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve hayattaki engelli kişilerle iletişim ve etkileşim durumu arasında birkaç maddede anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Meslek bilgisi ve deneyim bakımından daha iyi durumda olan yani tecrübeli olan öğretmenlerin bilgi ve donanım seviyesi ile alakalı olduğu gözlemlenmiştir.

Fazlıoğlu ve Doğan (2013), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesi ve incelenmesini amaçlanmaktadır. Edirne ilinin merkez ilk ve orta okullarında aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenleri ve çeşitli branş öğretmenlerinden 100 kişilik bir grupla araştırma yapılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin seçilmesinde farklı sosyoekonomik düzeyde olan bölgelerdeki okullar seçilmiştir. Kaynaştırma tutum ölçeğinin yanı sıra araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu da katılımcılara uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde yaş faktörünün kaynaştırmaya yönelik tutuma etkisinin olduğu saptanmıştır. Yaşı artan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenin alanına göre de tutumunun farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapanların diğerlerine oranla daha olumlu bir tutum geliştirdikleri açıklanmıştır.

Yaylacı ve Aksoy (2016), tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler alanında aktif görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Örneklem olarak Ankara ilinde aktif görev yapan sosyal bilgiler branş öğretmenlerinden 102 kişi seçilmiştir. Araştırmanın verileri 'Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri' anketi ile toplanarak incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir; sosyal bilgiler branşı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öğretim süreçlerini düzenleme ve planlama konusunda bilgi ve becerilerinin yeterli seviyede olduğunu, ancak değerlendirme ve izleme süreçleri göz önüne alındığında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ancak kendilerini tam anlamıyla bu eğitimi vermeye yeterli hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aküzüm ve Altunhan (2017), yaptıkları araştırmada okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri ve sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya Diyarbakır il merkezindeki bünyesinde anasınıfı olan ilkokullardan, kız meslek lisesindeki okulöncesi öğretmenlerinden ve bağımsız anaokullarından 578 öğretmenin katılmıştır. Değerlendirmeye alının bilgiler sonucunda, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri ve sınıf yönetimine yönelik beceri düzeylerinin çok yüksek düzeyde inançları olduğu saptanmış olup incelenen iki değişken arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların yanında, katılımcı öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik inançlarının yordayıcısı konumunda bulunduğu açıklanmıştır.

Karasu (2019), tarafından yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri ile tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin arasında bir ilişkinin olup olmadığını amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından oluşturulan ve Türkçeye uyarlaması Bayar (2015) tarafından yapılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" kullanılmış olup bunun yanında, Forlin, Earle, Loreman ve Sharma (2011) ve dilimize uyarlaması yine Bayar, Özaşkın ve Bardak (2015) tarafından yapılan "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kaynaştırma eğitim ile alakalı alınan meslek içi eğitimlerin, katılımcı öğretmenlerin tutumlarına, duygularına ve kaygılarına doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Mesleki eğitim almanın kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmesine pozitif yönde etkisi olurken, kaygı seviyelerine ise olumsuz yönde etkisinin olduğu açıklanmıştır. Katılımcıların cinsiyetinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin geçmişteki deneyimlerin, görev yapılan okulun türünün ve bu eğitime ilişkin özgüven duygusunun ise etkisinin olmadığı açıklanmıştır.

2.13.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri ile Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Jobe, Rust ve Brissie (1996), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin meslek içi eğitim alıp almama durumuna ve özel eğitime yönelik tecrübelerinin söz konusu olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüş ve tutumlarına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Veriler 1995 yılında Antonak ve Larivee tarafından geliştirilen

"Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yani özel gereksinim sahibi öğrencinin normal eğitim gören akranları ile beraber aynı sınıfta eğitim alma konusundaki yaklaşımları orta düzeyde olumlu olarak belirlenmiştir. Bu sonucun yanı sıra katılımcı öğretmenlerin meslek içi eğitim almasının ve geçmişte kaynaştırma eğitimine ilişkin tecrübelerinin olmasının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği saptanmıştır.

Yapılan bir başka çalışmada Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının özel gereksinim sahibi öğrencinin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almasına olumlu yönde bir tutum geliştirdikleri açıklanmıştır. Bulguların bir diğer sonucu ise, kaynaştırma eğitimine olumlu yönde tutum geliştiren aday öğretmenlerin davranışsal veya duygusal bozukluk yaşayan çocuklarla karşılaştığı durumlarda, geliştirilen olumlu tutumda aşağı yönlü bir değişiklik olduğu saptanmıştır.

Gregor ve Campbell (2001), yaptıkları araştırmada İskoçya'da normal okullarda eğitim gören öğrencilerin bir kısmının otizmli olduğunu dile getirmiştir. 780 okuldaki 4600 çocuğun otizmli olduğu belirtilmiş ve bu çocukların eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada katılımcı öğretmenler ile kaynaştırma eğitimin avantaj ve dezavantajlarını araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 22'sinin otizmli öğrenci ile çalışmış ve tecrübesi olduğu belirtilmiş, 27 katılımcının tecrübesinin olmadığı belirtilmiştir. Toplam 49 genel eğitim öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulanacak anket okul yönetimlerine ulaştırılmış ve uygulanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin çok az bir kısmı otizmli öğrencilerin genel eğitime dahil edilmesi gerektiğine inandığı sonucuna ulaşılmış olup, deneyim sahibi öğretmenlerin otizmli çocukların kaynaştırılması konusunda kendilerine daha çok güvendikleri belirtilmiştir.

Olson (2003), tarafından yapılan araştırmada, genel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim alanı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı geliştirdikleri olumsuz veya olumlu tutumların çok fazla nedene bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kırsal bölgede eğitim faaliyetlerine devam eden ortaokullardaki genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 20 sorudan oluşan anketin 1

sorusu yorum sorusu olarak hazırlanmış olup, 19 tanesi likert tipi olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; özel eğitim alanı öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitime olan olumlu tutumu daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan bütün öğretmenler için geçerli olan bir diğer sonuç ise, kaynaştırılan öğrencinin engel durumuna göre öğretmenlerin tutumu değişkenlik göstermektedir.

Yapılan bir diğer araştırmada Barco (2007), katılımcıların öğretmen yeterliliği ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi verilen sınıflardaki özel gereksinim sahibi öğrenci veya öğrencilere karşı tutumun karşılıklı incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın verileri toplanırken telefon görüşmesinin yanı sıra internet vasıtası ile öğretmenlere ulaşarak anket uygulanmıştır. Telefon ile gerçekleştirilen anketin sonucunda, katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları özel gereksinimli öğrencinin engelinin türüne göre değiştiği belirlenmiştir. Örneğin özel öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenci için faydalı olacağı düşüncesi, otizmli bir öğrenci söz konusu olduğunda faydasının olmayacağını düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tecrübelerinin olumlu olmasıyla birlikte olumsuz tecrübelerinin de olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin olumlu yönlerinin olmasıyla birlikte olumsuz yönlerinin olduğunu da düşündükleri belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitiminin başarısının öğretmene doğrudan bağlı olduğunun açıklandığı çalışmada, öğretmenlik öz-yeterliliği ile kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinim sahibi öğrenciler ile çalışmak ile alakalı tutumlarına etkisinin olmadığı açıklanmıştır.

Chopra (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini yaş, cinsiyet, meslekteki süre ve yerleşim yeri değişkenlerinin etkisinin olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Bu değişkenlerin yanında katılımcı öğretmenlerin geçmişte özel eğitim alanındaki eğitim alıp almama durumlarının da kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 40 kişilik bir ilkokul öğretmeni seçilmiştir. Verilerin toplanmasında tanımlayıcı anket modeli uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre cinsiyet etkeni incelendiğinde erkek katılımcıların kadınlara göre daha olumlu tutum geliştirdikleri, 10 yıldan daha az deneyimi olan öğretmenlerin daha fazla yıl tecrübesi olan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir. Mesleki yaşamları boyunca veya eğitim hayatları boyunca kaynaştırma eğitimi ile ilgili veya özel eğitim alanı ile ilgili

eğitim alan katılımcı öğretmenlerin de bu eğitimleri almamış olan katılımcı öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum içerisinde olduğu saptanmıştır.

Bir başka araştırmada Lancaster ve Bain (2010), sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören adayların kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yeterliliklerini belirlemek için teorik eğitim ve doğrudan tecrübe edinme değişkenleri arasında karşılıklı olarak incelenmiştir. Katılımcılar grubunu sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören adaylardan kaynaştırma eğitimi dersini okuyan 6 erkek 30 kadın aday oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Hickson (1995) tarafından geliştirilmiş olan "Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği" araç olarak kullanılmıştır. Söz konusu dersi alan adaylar iki gruba bölünerek veriler toplanmıştır. Bu gruplar, uygulamalı eğitim alacak grup ve teorik olarak eğitim alan grup olarak belirlenmiştir. Uygulamalı ders alan grubun öğrendiği bilgileri uygulayabileceği bir ortam tertip edilmiştir. İlk olarak ön-test uygulanmış ve her iki grup eğitim almadan önce farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eğitim süreci boyunca tam 13 hafta uygulama ve ders döneminden sonra yapılan son-test uygulaması sonucunda her iki grubun da ön-test sonucuna göre yeterliliklerinin artmış olduğu belirlenmiştir. Beklenen sonuçların aksine uygulamalı eğitim alan ve teorik eğitim alan gruplar arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgular yorumlandığında ise kaynaştırma eğitimini lisans düzeyinde uygulamalı olarak almanın kaynaştırma yeterliliğine etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Malian ve Mcrae (2010), yaptıkları araştırmada kaynaştırma eğitiminin verilmesinde kullanılan bir yöntem olan eşli öğretim yöntemine öğretmenlerin inançlarını incelemişlerdir. Eşli öğretim yöntemi kaynaştırma eğitimin verildiği sınıflarda birden fazla öğretmenin birlikte eğitim vermesi olarak açıklanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin işbirlikçi bir öğretme modeline karşı inançlarını ve buna hangi değişkenlerin etkisinin olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında "Noonan İşbirlikçi Öğretmen İlişki Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcılar özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri arasından seçilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde hem özel eğitim öğretmenleri tarafından hem de genel eğitim öğretmenleri tarafından eşli öğretim modelinin kaynaştırma eğitimine ve sınıftaki tüm öğrencilere faydasının olduğu açıklanmıştır.

Berry, Berst, Jund, Overton, Rondina ve Tate (2011) yaptıkları çalışmada genel eğitim verilen sınıflarda kaynaştırma eğitimine geçiş ve bu kaynaştırma eğitimi hakkında

katılımcı öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri katılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi amacıyla 14 soruluk bir likert ölçek kullanılmış ve bu soruların yanında 3 tane kısa cevaplı olmak üzere açık uçlu soruya yer verilmiştir. Kaynaştırmanın farklı birçok yönü değerlendirilmiş ve incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin genel anlamda kaynaştırma eğitimine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bu olumlu tutumun yanında katılımcıların ortak görüşte birleştiği bir diğer konu ise kaynaştırma eğitim ile ilgili daha çok bilgiye, desteğe ve eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Boyle, Topping ve Jindal-Snape (2013) yaptıkları araştırmada ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar 19 adet devlet okulu ve 6 özel okul olmak üzere 25 okuldaki 391 öğretmen ve yönetici grubu ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar genel olarak kaynaştırma eğitimine yeterli destek sağlanması şartıyla olumlu baktığı belirtilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre bakıldığında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Yöneticiler ise katılımcıların arasında en kapsayıcı olan grup olarak öne çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ilk öğretmenlik yılı olanların olumlu tutumu daha tecrübeli öğretmenlere geçtikçe düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yüzde 68'i kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim konusunda kendilerini yeterli görmediği belirlenmiştir. Daha önce mesleki açıdan kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimleri alan katılımcılar ise kendilerini daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin dikkate alınması ve bu eğitimlerin genel sınıf öğretmenlerine verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

Yapılan bir başka araştırmada ise Galovic, Brojcin ve Glumbic (2014) Voyvodina'da görev yapan temel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya okul öncesinden başlayarak lise öğretmenlerine kadar görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinim sahibi öğrencilerin normal eğitim sınıflarında eğitim görmesine ilişkin tutum ve görüşleri incelenmiştir. Çalışmada kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların bazı değişkenlere göre ne ölçüde etkilendiği araştırılmış olup bu değişkenler cinsiyet, öğretmenlik tecrübesi, eğitim düzeyi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alıp almama durumu ve mesleki deneyim olarak belirlenmiştir. Örneklem olarak Sırbistan'ın Voyvodina şehrinden katılan 322 öğretmen belirlenmiştir. Uygulanan anketler

sonucunda; katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik nötr bir tutum sergiledikleri ancak kaynaştırma eğitimin sonuçlarının iyi olacağına inandıkları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin lise ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik geçmiş tecrübelerinin daha olumlu olduğu belirlenmiş olup, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genellikle olumsuz deneyimlerinin olduğu açıklanmıştır. Bunlara bağlı olarak da lise ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine bakış açıları diğer kademe öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Schmidt ve Vrhovnik (2015) yaptıkları araştırmada ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmiş değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Geçmiş araştırmalarda da genel olarak bahsedilen kaynaştırma eğitiminin başarısındaki en büyük payın öğretmenin tutumuna ve inancına bağlı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun türüne, katılımcı öğretmenlerin yaşına göre ve sınıfta eğitim gören öğrenci sayısına göre kaynaştırma eğitimi tutumlarında bir değişikliğin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen iki anket ile toplanmıştır. Bu anketler Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Anketi ve Öğretmen Stres ve Başa Çıkma Anketi'dir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha olumlu bir tutum içerisinde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yaşlarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelendiğinde ise 20-30 yaş arası öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli desteğin sağlanması koşuluyla diğer meslektaşlarına göre daha olumlu tutum içinde oldukları saptanmıştır. Mesleki eğitim konusunda kaynaştırmaya yönelik bir eğitim almayan öğretmenler, diğer meslektaşlarına kıyasla daha olumsuz bir tutuma sahip oldukları açıklanmıştır.

Dias ve Cadime (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki ve kişisel değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına, bu eğitimin uygulamasında yapılan doğru uygulamaların öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmesine etkisinin olduğu açıklanmıştır. Katılımcılar kırsal veya kentlerde görev yapan öğretmenlerden oluşan 68 okulöncesi öğretmeni olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak ise öğretmenlerin günlük yaşamlarında özel gereksinim sahibi bireylerle etkileşim

halinde olmaları durumunun kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Saloviita (2018) yaptığı araştırmada Finli öğretmenlerin özel gereksinim sahibi öğrencilerin normal eğitim sınıflarına eğitim görmesine yönelik tutumlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada geniş bir örneklem seçilmiş olup ulusal bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (TAIS) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri e-posta yoluyla anketin ulaştırılması ile toplanmış olup 1764 genel eğitim öğretmeni katılım sağlamıştır. Katılan öğretmenlerin 824 tanesi sınıf öğretmeni, 365 tanesi özel eğitim öğretmeni ve 575 tanesi çeşitli branş öğretmeni olarak tespit edilmiştir. Bulgulara bakılarak ölçeğin ortalama puanına göre değerlendirme yapıldığında sınıf öğretmenleri ortalamanın az aşağısında puan almıştır. Branş öğretmenlerinin puanları incelendiğinde ise ortalamanın bayağı aşağısında bir sonuç çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin puanlarına bakıldığında ise ortalamanın üzerinde bir puan ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yüzde 20'lik kısmı kaynaştırma eğitimine güçlü bir şekilde karşı çıktığı ve sadece yüzde 8'lik bir kısım kesinlikle kaynaştırma eğitimine savunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bölümü dışındaki değişkenlere göre ise kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarda herhangi bir anlamlı değişiklik saptanmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilikleri ve kaynaştırma eğitimi tutumları arasındaki ilişki ise zayıf bir şekilde olduğu gözlemlenmiştir.

Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2020) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla ve Finlandiya ile Suudi Arabistan örneklemleri arasındaki değişkenliklerin araştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar Finlandiya'dan 186 ve Suudi Arabistan'dan 306 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (TAIS) kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sonuçların analiz edilip yorumlanmasıyla birlikte, iki ülkedeki öğretmen adaylarının tutumları arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Fin örneklemi için katılımcıların puanları ortalama puan civarında iken Suudi örneklemi için ise ortalama puanın altında olduğu gözlemlenmiştir. Suudi örneklemindeki katılımcı adayların cinsiyetlerine ve aldıkları eğitim durumuna göre değişiklikler olduğu belirlenirken, Fin katılımcılar arasında böyle bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak her iki ülkenin katılımcılarının vermiş olduğu yanıtlara göre birtakım farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sınırlılıklarından bahsedildiğinde

ise her iki ülkedeki kültür ve yaşantı farklılıkları göz önüne alındığında ölçek konusunda daha tarafsız araçların geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.13.3. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Alakalı Yurtiçinde Yapılmış Yayınlar ve Araştırmalar

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma yapan Diken ve Özokçu (2004), 120 katılımcı ile bir araştırma yapmışlardır. 120 öğretmenin %68,3'ü yani 82 öğretmenin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenleridir. %31,7'si yani 38 öğretmen ise zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara eğitim veren genel eğitim öğretmenleridir. Yapılan araştırma sonucunda, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik algısının genel eğitim öğretmenlerine oranla daha yüksek olarak gerçekleştiği ortaya konmuştur. Yine aynı araştırmada ise öğretmenlerin yaş, genel yeterlik düzeyi algıları ve geçmiş sınıf deneyimleri istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklara eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları ve çalışma süreleri arasında istatistiki açıdan pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

2004 yılında kimya öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada adayların öz-yeterlik algıları ve belirlenen bazı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanan bir araştırma yapılmıştır. Morgil, Seçken ve Yücel (2004). Araştırmaya 162 Kimya Öğretmeni adayı katılmıştır. Bulgularda belirtilene göre, cinsiyet, kimyaya yönelik bakış açısı ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin öz-yeterlik algısı daha yüksek olarak belirlenmiştir. Kimyaya yönelik olumlu tutum geliştiren adayların daha yüksel öz-yeterlik algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını ve problem çözme yeteneklerinin incelendiği bir araştırmada Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), örneklem olarak Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümü okuyan 240 aday katılımıyla bir örneklem oluşturulmuştur. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde; okunan bölüme göre öz-yeterlik algısının değiştiği yani anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan adaylar en yüksek öz-yeterlik algısına sahipken Sınıf Öğretmenliği okuyan adayların en düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Okunan Bölümün sınıf düzeyine göre incelendiğinde de anlamlı bir fark ortaya konmuştur.

En az öz-yeterlik algısına sahip olunan sınıf düzeyinin birinci sınıf olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet farkına göre ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının örneklem olarak seçildiği bir araştırmada ise; sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine, cinsiyetlerine ve başarı düzeylerine bakılarak fen dersi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Üredi ve Üredi (2006) Sınıf Öğretmenliği 3. Ve 4. Sınıf olan 405 aday ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; 4.sınıfta eğitim gören adayların 3.sınıftakilere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmış olup, cinsiyet farkı göz önüne alındığında ise kız öğrencilerin öz-yeterlik algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmada, öz-yeterlik algısının kıdem farkına göre anlamlı bir fark ortaya koymadığı belirlenmiştir (Ekici 2006). Meslek Lisesi öğretmenleri arasında yapılan bu araştırmada, cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı ile sınıfındaki öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, Özerkan (2007) sonuçlar incelendiğinde, bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öz-yeterlik algısı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Gençtürk (2008), yaptığı araştırmada, Zonguldak şehrinde görev yapan öğretmenler ile İlköğretim öğretmenlerinin mesleğe karşı öz-yeterlik inançları ve iş doyumu arasında çeşitli değişkenler bakımından farklılıkları incelemiştir. 373 öğretmenin katıldığı araştırma bulgularında; öz-yeterlik inançlarına göre mezun olunan okulun, cinsiyetin ve lisansüstü eğitim durumuna göre bir farklılık ortaya çıkmazken; branş, kıdem ve eğitim verilen okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Özdemir (2008), yaptığı araştırmada üniversitede Sınıf Öğretmenliği okuyan adayların öğretin sürecine yönelik öz-yeterlik algılarının üniversiteye, mezun olunan liseye, cinsiyete, öğretim biçimine, bölümü tercih nedenine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kırıkkale Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi öğrencileri ile yapılan araştırmada 223 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Öğrenim görülen üniversiteye göre, mezun olunan liseye göre ve öğretim biçimine göre anlamlı fark bulunmamış olup, öz-yeterlik inancı ve cinsiyet, branşı tercih sırası, tercih

nedeni ve mesleğe karşı olan istekleri göz önüne alındığında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Korkut (2009), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği görevi yapanların öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri inançları arasında ilişkinin olup olmadığına ve bu algı ve inançların deneyim süresi, cinsiyet ve görev yaptığı okulun bölgesine göre değişkenlik gösterip göstermediğinin saptanmasını amaçlamıştır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" ve "Öğretmen öz-yeterlik Ölçeği" ile toplanmış olup, katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının "oldukça yüksek" olduğunu belirlemiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri ve görev yaptıkları okulun bölgesinin öz-yeterlik inançları üzerine etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Sınıf yönetim becerileri ve Öz-yeterlik algısı değişkenlerinin arasında orta seviyede, anlamlı ve olumlu ilişki ortaya konmuştur.

Aksoy ve Diken (2009), Rehberlik öğretmenlerinin özel eğitim alanında psikolojik danışmanlık ve rehberliğe yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemiştir. Katılımcılar 277 rehber öğretmendir. Katılımcıların öz-yeterlik algısı seviyesi Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlilik Ölçeğiyle (RÖ-ÖEÖYÖ) toplanmış olup araştırma sonucunda; rehber öğretmenlerin özel eğitim öz-yeterlik algısı ile yaş ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bulguların bir diğer sonucuna göre; rehber öğretmenin deneyim süresi, mezun oldukları bölüm ve uzman desteği alıp almamasının öz- yeterlik inanç seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarına; cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun türü, çalışılan kurumdan memnuniyet seviyesi, başka branşa veya mesleğe geçme isteği, eğitim seviyesi, medeni durum ve okuma alışkanlığı seviyesine göre farklılık farklılaşmadığını belirlenmesi amaçlanan araştırma Coşkun (2010), tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirlemek için, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından hazırlanıp geliştirilen, ülkemizde ise geçerlik güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın yaptığı "Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği" kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının eğitim seviyesi, görev yapılan okulun türü, başka branş veya mesleğe geçme isteği ve okuma alışkanlığı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; mesleki kıdem, cinsiyet, görev yaptığı kurumdan memnuniyet seviyesi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Akdoğan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, zihin engelliler alanından mezun öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve stres seviyeleri arasındaki ilişki incelemek amaçlanmıştır. Araştırma yapılırken ayrıca zihin engelliler alanı mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve stres seviyelerini özel eğitim kurumu veya devlet kurumunda çalışma durumu, günlük çalışma süresi ve kıdem yılı gibi değişkenlerin etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. 91 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmaya zihin engelliler öğretmenleri katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların hem stres seviyeleri hem de öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu saptanmış olup, zihin engelliler öğretmenliği yapanların öz-yeterlik inançları ile stres seviyesi arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Kaner (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, özel gereksinim sahibi olan ve özel gereksinim sahibi olmayan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını bazı değişkenler bakımından incelemede bulunmuştur. 133 özel eğitim öğretmeni (%56,8) ve 101 normal eğitim öğretmeni (%43,2) katılan araştırmada bulgular; öğretmenin mesleki yeterlilik algılarının cinsiyet, çalışılan öğrencinin durumuna, görevdeki sürelerine ve kademelerine göre herhangi bir farklılık gözlemlenmediği saptanmıştır.

Yapılan bir diğer araştırmada (Karahan, & Balat, 2011) özel eğitim verilen okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri ve öz-yeterlilik inançları bazı değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırmada 263 eğitmen katılmıştır. Katılımcılar arasında psikolog, özel eğitim alan öğretmeni, sınıf öğretmeni, çocuk gelişimi alanında çalışanlar, okul öncesi öğretmenleri ve rehber öğretmenler katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; özel eğitim verilen okullarda görev yapan eğitimcilerin ve çalışanların cinsiyetleri, mezun olunan alan, çalıştıkları alan, eğitim seviyeleri, günlük çalışma yoğunluğu, meslekte geçirilen zaman ve çalışılan kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Araştırmada yer alan eğiticilerin öz-yeterlilik inançları ile yukarıda sayılan değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Eğitimcilerin tükenmişlik seviyeleri ve öz-yeterlilik inançları arasında ise ilişki anlamlı olmuştur.

Alaçayır (2011), özel eğitim bölümü öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada zihin engelliler öğretmenliği son sınıf olan 188 adayla çalışma yapmıştır.188 adayın 139'u kız, 49'u erkek olarak seçilmiştir. Bu araştırmada öz-yeterlilik inançları ve öğrenme biçimleri arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Veriler Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye Diken (2004) tarafından

çevrilen “Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)” ve Antony F.Grasha ile Sherly Reichmann tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye Süral (2008) tarafından çevrilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan Grasha–Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerin yanında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları ile mezun olunan lise, bu bölümü tercih etme sırası ve katılımcının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Toy ve Duru (2016) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenliği görevi yapanların öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik algılarının bazı değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için 340 sınıf öğretmeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye çevirisi yapılan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ” kullanılmıştır. Bunun yanında Hollender (2011) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye Bilgiç ve Meral (2012) tarafından çevrilip uyarlanan "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği " kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yeterli seviyede olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının; meslekte geçirilen süreye ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Diğer değişkenler bakımından (sınıftaki öğrenci sayısı, öğrenim düzeyi, kaynaştırma öğrencisinin olup olmaması, özel eğitimle ilgili ders, seminer vb.) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği açıklanmıştır. Bunların yanında katılımcı öğretmenlerin meslek öz-yeterlilikleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlik algıları arasında orta seviyede, anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir.

Evyapan (2020), okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik inanç seviyesini belirlemek ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Balıkesir ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden 335 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada 9 katılımcının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına yönelik görüşleri kayıt altına alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Aksüt, Battal ve Yaldız (2005)'ın geliştirdiği "Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği" kullanılmıştır. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına yönelik düşüncelerini belirlemek için ise hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin öz- yeterlilik inançları eğitim durumu,

cinsiyet, görev yapılan sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kaynaştırma eğitimi alma durumu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili mesleki eğitim alma durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçların yanında meslekte geçirilen süreye göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Özokcu, (2018) yaptığı araştırmada, öğretmen adayı olan kişilerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri, tutumları ve öz-yeterlilik inançları arasında olan ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada, katılımcılar Türkiye'deki bir üniversitede eğitimlerine devam eden Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 747 aday ile yapılmıştır. Veriler Kaynaştırma Eğitimine yönelik Tutum, Duygu ve Endişe Ölçeği ve Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen Yeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi testi kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde adayların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Öz-yeterlilik inanç seviyelerinin de aynı şekilde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı adayların öz-yeterlilik düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şahan (2019) yaptığı araştırmada, rehber öğretmen olarak görev yapanların özel eğitime yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyleri ile kaynaştırma eğitime yönelik duyguları ve tutumları arasında ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, rehber öğretmen olarak görev yapanların özel eğitime yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini ve kaynaştırma eğitime bakış açılarını belirlemek için genel tarama yöntemini kullanılmıştır. Betimsel olarak yapılmış bir araştırmadır. Sakarya ilinde görev yapan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan 246 rehberlik öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yoluyla rehberlik öğretmenler araştırmaya 173 tane rehberlik öğretmeni seçilmiştir. Veriler toplanırken demografik bilgi formu, kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği ve rehber öğretmen öz-yeterlilik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, erkek rehber öğretmenlerin kadın rehber öğretmenlere göre özel eğitim öz-yeterlilik algı düzeyleri daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinde ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı açıklanmıştır. Mesleki eğitim veya seminer alan rehberlik öğretmenlerinin bu eğitimleri almayan rehberlik öğretmenlerine göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma olmadığı

belirlenmesinin yanı sıra meslekteki çalışma süresi ve çalışılan kuruma göre de anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Katılımcı rehberlik öğretmenlerinin özel eğitime yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin artmasıyla birlik kaynaştırma eğitime karşı bakış açılarının olumlu yönde arttığı ortaya konmuştur.

2.13.4. Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algıları ile Alakalı Yurtdışında YapılmışYayınlar ve Araştırmalar

Woolfolk-Hoy (2000) yaptığı çalışmada, "Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yıllarında Öz-Yeterlik Algısındaki Değişiklikler" konusunu araştırmıştır. Öğretmenlerin çalışma hayatındaki ilk yıllarında ve bunun öncesindeki eğitim süreçlerindeki öz-yeterlilik algılarını saptamak, değerlendirmek, öğretmenlerin öz-yeterliliklerini etkileyen faktörleri belirleyip tanımlamak, öz-yeterliliğin gelişmesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin, stajyerlerin ve eğitim sürecinde olan öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini karşılaştırma yoluna gitmiştir. Araştırma öğretmenliğinin ilk yıllarını tamamlamış olan 53 katılımcı ile yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlilik algısının fen ve matematik derslerinde daha deneyimli öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının beraber görev yaptığı meslektaşları ve okulun yönetiminden etkilendiğini açıklanmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterliliğinin oluşumunda etkin olan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla 3 farklı üniversite mezunu (Cincinnati, Ohio ve William and Marry) olan 255 öğretmen ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkokul ve ortaokulun yanı sıra lise kademesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Meslekte geçirilen süreler göz önüne alındığında deneyim olarak 1-29 yıl arası, yaş dağılımı ise 21-57 yaş arası olan katılımcılardan veriler elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere destek algısı ölçmek için ve mesleki doyumu ölçmek için öğretmen öz-yeterlilik formu uygulanmıştır. Araştırmacıların geliştirmiş olduğu TSES isimli öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin yeterliliğinde cinsiyet, yaş ve ırk farklılıkları bakımından anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Öğretmenin deneyimi ve tecrübesinin yanı sıra okuttuğu sınıf seviyesine göre anlamlı farklılıklar meydana çıkmıştır. Meslekte 5. Yılını tamamlamış olan öğretmenlerin, göreve daha yeni başlamış öğretmenlere göre öz-yeterlilik düzeyinin daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin de lise

düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Bir başka araştırmada ise öğretmen adayı olan katılımcıların öz-yeterlilik algısının değişimi üzerine yapılan çalışmaya Woolfolk-Hoy ve Sphero (2005) 38 kadın öğretmen adayı ve 15 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların farkları şu şekilde açıklanmıştır; aktif olarak mesleğe başlayan ve henüz ilk yılında olan öğretmenler, öğretmen adayı olup uygulamalı olarak öğretmenlik yapan adaylar ve henüz sadece teorik ders alıp uygulamalı eğitim vermeyen adaylar olarak 3 grupta incelenmiştir. Mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının uygulamalardan ve teorik derslerden dolayı öz-yeterlilik algılarının artmaya başladığı gözlemlenmiş diğer yandan atanıp mesleğe başlamış olan öğretmenlerin öz-yeterlilik algısında önemli bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan bir diğer araştırmada ise Billheimer (2006), sınıf öğretmeni adayları ve okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya katılan adayların 44'ü sınıf öğretmenliği, 40'ı okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları olarak seçilmiştir. Katılımcılara uygulanan 'öğretmen öz-yeterlik ölçeği' sonucunda 3 farklı alanda farklılıklar gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının aile katılımı, karar verme ve olumlu sınıf iklimi yaratma konusunda okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha düşük puanlar almışlardır. Öğretmenliğin genel yeterlilik düzeyi bakımından ise gruplar karşılaştırıldığında anlamlı bir fark ortaya konmamıştır.

Schwarber (2006), tarafından yapılan çalışmada otizmli çocukların eğitiminde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Katılımcılar şu şekilde dağılım göstermiştir; 105 sınıf öğretmeni, 166 okul öncesi öğretmeni, 29 özel eğitim alan öğretmeni ve 9'u dil konuşma terapisti 22'si yardımcı öğretmen olan 32 eğitimci olarak seçilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, tüm öğretmenlerin otizmli çocukların eğitimi ile alakalı birbirinden farklı bilgilere ve donanımlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen grupları arasında otizmli çocukların eğitiminde en yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olan grubun ise özel eğitim öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Normal veya genel eğitim sınıflarında bulunan otizmli öğrencilerin her geçen gün daha fazla bulunduğuna dikkat çekilerek, bu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin bu alanla alakalı eğitimlere ve meslek içi seminerlere ihtiyacı olduğu belirtilmiştir.

Barco (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıfta

bulunan öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilere yönelik tutumları arasında ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, telefon aracılığı ile ve internet üzerinde bir görüşme yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin söz konusu öğrencilerin bir kısmı için kaynaştırma eğitiminin olumlu yönde işe yaradığını düşünmüş olup diğer kısmı için ise herhangi bir faydası olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılardan bazıları ise kaynaştırma eğitim verilen sınıflarda ders veren öğretmenlerin bu sınıftaki konuları daha sade ve basit şekilde anlattıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, kaynaştırma eğitim ile ilgili olumlu düşüncelerinin olduğu gibi aynı oranda olumsuz tecrübelerinin de olduğunu açıklamışlardır. Yapılan çalışmada, kaynaştırma eğitiminin faydalarının olduğu gibi bazı olumsuz durumların ortaya çıkabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu olumlu ve olumsuz sonuçların yanında, kaynaştırma eğitiminin başarısının sınıfta eğitim veren öğretmene bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma, öğretmenlerin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim vermekle ilgili tutum ve görüşlerinde herhangi bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Dawson (2008), tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise engelli öğrenciler ile çalışma yapan öğretmenlere yönelik öz-yeterlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlilik Ölçeği (TSDES) oluşturularak yeterlilikleri ölçmek amacıyla 14 adet madde seçilmiştir. TSDES ve Tschannen Moran-Woolfolk Hoy'un oluşturduğu Öğretmen Yeterlik Ölçeği (TSES) birlikte kullanılarak 245 üniversite öğrencisine ilk uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerinin yeterliliğini ölçme açısında geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) yapılan çalışmada, yeni geliştirilen Norveç ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesi amacıyla ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ve öğretmenlerin tükenmişliği arasında ilişkinin olup olmadığına bakmak amacıyla 2249 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel olarak incelendi ve öğretmenlerin öz-yeterliliği yine öğretmenin tükenmişlik algısı ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Granziera ve Perera (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterliliği, yaptıkları işe bağlılıkları ve meslekten elde edilen doyum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Yaklaşık 600 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını, işe bağlılıklarını ve iş doyumları karşılıklı etki modeline göre incelenmiştir. Araştırma

sonuçlarına göre; öğretmenlerin öz-yeterliliği ve yaptıkları mesleğe karşı bağlılıklarının karşılıklı bağlantılı olduğu gözlemlenmiştir. Mesleğin ilerleyen yıllarında olan öğretmenlerin sonuçlarına göre mesleğe bağlılık ve iş doyumu durumlarının arasında da anlamlı derecede ilişki ortaya konmuştur. Üç maddenin birbirleriyle ilişkisi ise şu şekilde açıklanmıştır; Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmelerin mesleğe karşı bağlılıklarının yüksek olması ve mesleğe bağlılığı yüksek öğretmenin iş doyumunun yüksek olması neticesinde, Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenin de iş doyumu seviyesine dolaylı olarak etkisi aktarılmıştır.

Malinen vd. (2013) yaptığı araştırmada, 3 ülkedeki kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çin, Finlandiya ve Güney Afrika ülkelerindeki 1911 meslekte aktif olarak görev yapan öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada Bandura'nın öz-yeterlilik teorisinin her ülkede farklı modeller ile birlikte geliştirilerek eğitimin nasıl olması gerektiğinin kararlarının alınıldığı açıklanmıştır. Buradan yola çıkarak her ülkedeki öz-yeterliliğe etki eden faktörlerin birbirinden farklı olması beklenmekteydi. Sonuçlar öngörünün aksine 3 ülkedeki öğretmenlerin yanıtlarına göre, öz-yeterliliği etkileyen en önemli faktörün meslekte geçirilen yıl yani deneyim olduğu ortaya kondu. Alt faktörlerde ise önem sırasının her ülkede farklı olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmayla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik alması gereken eğitimin önemli olduğu açıklanmıştır.

Woodcock ve Jones (2020) tarafından yapılan araştırmada, İngiltere'deki orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime olan inancının öğretmen öz-yeterlilik inanç düzeyi ile ne ölçüde ilişkili olduğunu araştırılmıştır. Çalışmaya 122 orta öğretim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği kullanılarak öz-yeterlilik inanç düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; kaynaştırma eğitiminin sınıftaki tüm öğrencilere faydasının olacağını düşünen ve buna inanan öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin kaynaştırmanın çok etkili bir yol olmadığını düşünen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alnahdi (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında eğitim vermeye yönelik öz-yeterlilik düzeylerini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel bir tanımlayıcı tasarım uygulanmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda; Öğretmenlerin kaynaştırma ortamında çalışmaya yönelik becerilerine güvendikleri ve yeterli öz-yeterlilik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bunun yanında katılımcı

öğretmenler bazı yeterlilik alanında ise endişelerini dile getirmişlerdir. Saldırgan davranışlar sergileyen bir öğrenciye yönelik nasıl bir davranış sergileyeceklerine karşı daha az güven duydukları gözlemlenmiştir.

Savolainen, Malinen ve Schwab (2020) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi veren öğretmelerin bu eğitime yönelik tutumları ve mesleki öz-yeterlilik inanç düzeyleri arasındaki ilişkinin olup olmadığına dair kanıtın çok nadir olduğu ve bununla ilgili ilişkinin net olarak açıklamak amacıyla Fin okullarındaki 1326 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmada veriler internet ortamında toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin 3 yıl boyunca toplamda 5 kez öz-yeterlik algı düzeyleri, 3 kez de kaynaştırmaya yönelik tutumları ölçülmüştür. Sonuçlara bakıldığında, her iki durumun da 3 yıl boyunca kararlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterliliğin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumuna yönelik olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Ancak kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumun öz-yeterlilik inanç düzeyine bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetine göre herhangi bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Tüm bunların sonucunda öğretmenlerin öz-yeterliliğinin artırılması amacıyla verilecek eğitimlerin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştireceğinin muhtemel olduğu açıklanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın modeli ilişkisel tarama modeli çerçevesinde oluşturulmuştur, kavramsal olarak ilişkisel tarama modeli; birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birbirleri ile olan ilişkisinin, değişimin ve değişimin şiddetinin belirlendiği tarama modeli olmaktadır, bu modelde temel olarak değişkenlerin birbirleri ile etkileşimi ele alınmakta, birlikte değişip, değişmediği ve eğer aralarında bir ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve şiddeti incelenmektedir (Karasar, 2011).

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni; Erzincan ili, Van ilinin Erciş ilçesi ve Bursa ilinin İnegöl ilçesindeki kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflardaki, eğitimi yapmakla sorumlu olan sınıf öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evren içerisinden Kasti Örneklem yöntemi ile seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Kasti Örneklem yöntemi ile araştırmanın amacına ve problemine uygun yanıt olabilecek kişiler seçilmiştir. Bu kişiler de aktif olarak görev yapan kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenleridir. "Kasti-amaçlı örneklem yöntemi, örnekleme dahil olacak birimi veya birimleri, araştırmacının geçmiş bilgini, gözlemi ve deneyimlerinden yola çıkarak araştırma amacına uygun bir şekilde belirlemesidir." (Ural & Kılıç, 2005).

Araştırmada örneklem seçimi yapılırken, ulaşılması kolay şehirler seçilmiştir. Uygulama yapmak için belirtilen şehirlerdeki kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine

ulaşmak, araştırmacı için daha ekonomik olacağı için bu yönde bir seçim yapılmıştır. Ayrıca belirtilen şehirlerdeki kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu üniversite ve yaşadığı bölge bakımından farklılıkların dağılımı belirlenecektir. Araştırma amacına uygun şekilde yeteri kaynak sağlayabilecek bir örneklem seçilmiştir.

Bu çerçevede toplam 127 katılımcıya ulaşılmış ve aşağıda yer alan Tablo 1'de araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen dağılım bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılıma göre 72'si (%57) kadın, 55'i (%43) erkek olmuştur. Katılımcıların yaş dağılımı ise şu şekilde gerçekleşmiştir; 58 (%45) katılımcı 20-30 yaş arasında, 40 (%32) katılımcı 31-40 yaş arasında, 15 (%12) katılımcı 41-50 yaş arasında ve son olarak da 14 (%11) katılımcı 51 yaş verinde olmuştur.

Katılımcıların lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi alıp almadığının sorgulandığı sorunun cevapları şu şekilde dağılım göstermiştir; elde edilen bulgulara göre 90 (%71) katılımcı lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi almışken, 37 (%29) katılımcı lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi almamıştır. Araştırma katılımcılarının ailelerinde veya yakın çevrelerinde engelli bir bireyin varlığının sorgulandığı soruya alınan cevaplara göre 28 (%22) katılımcının aile veya yakın çevresinde engelli bir birey bulunmakta 99 (%78) katılımcının ise aile veya yakın çevresinde engelli bir birey bulunmamaktadır.

Son olarak da araştırma katılımcılarının şehir dağılımı şu şekilde gerçekleşmiştir; 44 (%35) katılımcı Bursa ilinde çalışmakta, 30 (%24) katılımcı Erzincan ilinde ve 53 (%41) katılımcı ise Van ilinde çalışmaktadır.

Tablo 1

Kişisel Bilgi Formu Veri Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	72	57
	Erkek	55	43
Yaş	20-30	58	45
	31-40	40	32
	41-50	15	12
	51 ve üzeri	14	11
Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu	Evet	90	71
	Hayır	37	29
Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey	Evet	28	22
	Hayır	99	78
Şehir	Bursa	44	35
	Erzincan	30	24
	Van	53	41
Toplam		127	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu ve izinleri alınan Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği (ÖÖÖ) ve Kaynaştırma Eğitim Ölçeği (KEÖ) ile toplanmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, katılımcının yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu üniversite, lisans düzeyinde kaynaştırma eğitim görüp görmediği ve yakın çevresinde engelli bir bireyin bulunup bulunmadığı ve yaşadığı bölge ile ilgili sorular sorulmuştur. Söz konusu Form Ek-1'de verilmiştir.

3.3.2. Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği

Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği, Öğretmenlerin Öz-yeterliklerinin ve öz yeterlilik inançlarının ölçülmesi amacıyla Tschannen-Moranand ve Hoy (1998) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe 'ye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır.

Ölçek 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmakta bu alt boyutlar; öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine ilişkin öz-yeterlilik ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik olmaktadır. Ölçeğin puanlanması toplama yöntemi ile gerçekleştirilmekte ve 5'li likert ölçekten alınabilecek maksimum puan 216 olurken minimum puan ise 24

olmaktadır. Ölçek çerçevesinde artan puanlar yüksek öz-yeterliliğe işaret ederken, düşük puanlar ise düşük öz-yeterliliğe işaret etmektedir. Ölçeğin orijinalinin iç tutarlılık katsayısı ölçmek amacıyla gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizine göre öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine ilişkin öz-yeterlilik ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik alt boyutları sırası ile .81, .85 ve .87 Cronbach's Alpha katsayılarına sahipken Türkçe uyarlaması ise aynı boyutlar için sırasıyla .93, .82 ve .86 Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarına sahip olmaktadır. Ölçeğin tümünün güvenilirlik katsayısı ise .94 olarak oldukça yüksek olarak elde edilmiştir.

3.3.3. Kaynaştırma Eğitim Ölçeği

Kaynaştırma Eğitim Ölçeği, Aksüt, Battal ve Yalnız (2005) tarafından kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimlerine yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi ve ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeği 5'li likert tipinde 28 maddeden oluşmakta ve ölçek maddeleri üç alt boyutta dağılmaktadır, bu alt boyutlar; kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme, yöntem ve teknikleri kullanabilme, uygun ölçme ve değerlendirme ölçeğini kullanabilme olarak isimlendirilmekte ve ölçek puanlaması toplama yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek kaynaştırma eğitimi yeterliliğine işaret ederken, düşük puanlar düşük kaynaştırma eğitimi yeterliliğine işaret etmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizi çerçevesinde ölçeğin bütünü .86, ölçek alt boyutları ise kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme, yöntem ve teknikleri kullanabilme, uygun ölçme ve değerlendirme ölçeğini kullanabilme sırası ile .88, .83 ve .87 güvenilirlik skorlarına sahip olmaktadır.

3.4. Güvenilirlik Analizleri

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ölçeklerinin istatistiksen güvenilirliklerinin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizinin sonuçlarına yer verilmiştir, Cronbach's Alpha analizi ile ilgili araştırma ölçeği bütün maddeleri gözetilerek teste tabi tutulmakta, elde edilen skorlar 0 ile 1 arasında değişiklik göstermekte, .70 ve üzerindeki güvenilirlik skorları yeterli olarak nitelendirilirken 1'e yaklaşan skorlar artan güvenilirliğe işaret etmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 2'te araştırma ölçeklerinin bütün maddeleri gözetilerek gerçekleştirilen Cronbach's Alpha testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği, .972, Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ise .920 gibi oldukça yüksek, mükemmele yakın güvenilirlik skorlarına sahip olmakta ve bu bulgulara göre araştırma ölçeklerinin hipotez testlerinde kullanılmalarının önünde istatistiksel olarak bir engel bulunmamaktadır.

Tablo 2

Araştırma Ölçeklerinin Güvenilirlik Analizleri

	Cronbach'sAlpha	Madde Sayısı
Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği	.972	24
Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği	.920	27

3.5. Normallik Analizi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın hipotez testlerinde kullanılacak testlerin parametrik testler mi veya parametrik olmayan testler mi olacağının kararlaştırılması amacıyla gerçekleştirilen normallik incelemesinin sonuçları yer almaktadır.

Normallik incelemesi kapsamında araştırma ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, -2 ile +2 arasında değişen değerler normal dağılıma ve buna bağlı olarak hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına işaret ederken, bu değerlerin dışında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri normal olmayan dağılıma diğer ve buna bağlı olarak hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Erzincan ili, Van ilinin Erciş ilçesi ve Bursa ilinin İnegöl ilçesindeki kaynaştırma eğitimi yapan sınıf öğretmenlerine, veri toplama araçları başlığı altında açıklanan 2 adet ölçek ve 1 adet bilgi formu uygulanarak toplanmıştır. Katılımcılara belirtilen şehirlerdeki Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından verilen bilgiler neticesinde ulaşılmıştır. Araştırmadaki hedef kitle, kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenleridir. RAM verileri alınarak hangi okulda hangi sınıfta kaynaştırma eğitim verilmekte olduğu tespit edilmiş ve bu okullardaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Okullara gidip öncelikle izin alınmış ve katılımcılardan gönüllü olmaları beklenmiştir. Katılımcılardan alınan olumlu cevaplar ile birlikte uygulamaya geçilmiştir. Katılımcılara

uygulama yapılmadan önce araştırmanın ne için kullanılacağını ve neyi amaçladığı açıkça belirtilip, gönüllülük esasına bağlı şekilde uygulama yapılmıştır. Katılımcıların içten ve dürüst cevaplar vermesi amacıyla her veri toplama aracına yazılı bir şekilde aktarılmıştır uygulama esnasındaaraştırmacı tarafından bizzat açıklama yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS.25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilerin temel dağılımları, frekans, yüzde ve ortalamalar kullanılarak değerlendirilmiş sonrasında ise verilerin normallik incelemesi ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hipotez testlerinde parametrik testler kullanılmış ve bu çerçevede Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Anova Analizi ve Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Araştırmadaki Öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve kaynaştırma eğitimi ölçeği arasında bulunacak olan ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile, bu iki testin alt boyutlarının etkisi de regresyon analizi ile tespit edilecektir. Uygulanan ölçeklerin arasında bulunan korelasyon ilişkisi ise belli kriterlere göre değerlendirilecektir (Kalaycı, 2006).

r	***İlişki***
0,00-0,25	*Çok Zayıf*
0,26-0,49	*Zayıf*
0,50-0,69	*Orta*
0,70-0,89	*Yüksek*
0,90-1,00	*Çok Yüksek*

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın kişisel bilgi formu ve araştırma ölçeklerinden toplanan veriler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalar kullanılarak tanımlayıcı analizlere tabi tutulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 3'de araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen dağılım bulgularına yer verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet dağılıma göre 72'si (%57) kadın, 55'i (%43) erkek olmuştur. Katılımcıların yaş dağılımı ise şu şekilde gerçekleşmiştir; 58 (%45) katılımcı 20-30 yaş arasında, 40 (%32) katılımcı 31-40 yaş arasında, 15 (%12) katılımcı 41-50 yaş arasında ve son olarak da 14 (%11) katılımcı 51 yaş verinde olmuştur.

Katılımcıların lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi alıp almadığının sorgulandığı sorunun cevapları şu şekilde dağılım göstermiştir; elde edilen bulgulara göre 90 (%71) katılımcı lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi almışken, 37 (%29) katılımcı lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi almamıştır. Araştırma katılımcılarının ailelerinde veya yakın çevrelerinde engelli bir bireyin varlığının sorgulandığı soruya alınan cevaplara göre 28 (%22) katılımcının aile veya yakın çevresinde engelli bir birey bulunmakta 99 (%78) katılımcının ise aile veya yakın çevresinde engelli bir birey bulunmamaktadır.

Son olarak da araştırma katılımcılarının şehir dağılımı şu şekilde gerçekleşmiştir; 44 (%35) katılımcı Bursa ilinde çalışmakta, 30 (%24) katılımcı Erzincan ilinde ve 53 (%41) katılımcı ise Van ilinde çalışmaktadır.

Tablo 3

Kişisel Bilgi Formu Veri Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	72	57
	Erkek	55	43
Yaş	20-30	58	45
	31-40	40	32
	41-50	15	12
	51 ve üzeri	14	11
Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu	Evet	90	71
	Hayır	37	29
Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey	Evet	28	22
	Hayır	99	78
Şehir	Bursa	44	35
	Erzincan	30	24
	Van	53	41
Toplam		127	100

Araştırmada 'kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ne düzeydedir?' bulguları aşağıda yer alan Tablo 4'te ise araştırmanın ilk ölçeği olan Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeğinden araştırma örnekleminin aldığı ortalama skorlar alt boyutlar ve ölçek geneli kapsamında sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırma örneklemi bütün ölçek alt boyutları, toplam ölçek kapsamında yüksek yeterlilik algısına sahip olmaktadır.

Tablo 4

Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği Ortalama Skorları

	Ort±Ss	Min-Max
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	54,6±9,5	30-72
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	57,2±8	38-72
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	58,1±7,9	41-72
Öz-yeterlilik Toplam	170±24,6	119-216

Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi yeterlilik ölçeği sonuçları Aşağıda yer alan Tablo 5'te yer verilmiştir. Elde edilen bulgular alt boyut ve ölçek geneli çerçevesinde incelendiğinde araştırma örneklemi gerek ölçek alt boyutları gerekse ölçek geneli kapsamında ortalama üzerinde yeterlilik düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Ortalama Skorları

	Ort±Ss	Min-Max
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	11,4±2,1	6-15
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği	34,9±4,7	26-45
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	41,6±8,1	20-60
Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	11,4±2,4	6-15
Kaynaştırma Eğitimi Genel Yeterliliği	99,5±14,1	73-133

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan anket formu ile toplanan veriler betimsel ve istatistiksel analizlere tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırma verilerinin dağılımları analizler çerçevesinde frekans, ortalamalar ve yüzdeler ile ele alınmış, verilerin istatistiksel güvenilirlikleri ve normallik analizleri gerçekleştirilmiş ve son olarak da araştırma hipotezleri parametrik test yöntemleri olan Tek Yönlü Anova analizi, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Pearson Korelasyon testi kullanılarak sınanmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 6'da araştırma ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre araştırma ölçeklerinin çarpıklık ve basıklık değerleri

-2 ile +2 arasında elde edilmekte ve bu durum araştırmanın hipotez testlerinde parametrik testlerin kullanılmasına işaret etmektedir.

Tablo 2

Araştırma Ölçeklerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği	-0,218	-0,534
Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği	0,451	-0,031

4.1. Hipotez Testleri

Çalışmanın bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan hipotezlerin parametrik test yöntemleri ile gerçekleştirilen sınama sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın hipotez testlerinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Anova Analizi ve Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 7'de araştırmanın Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği ve ölçek alt boyutları ile Cinsiyet değişkeni arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının

tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın cinsiyet değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmaktadır (sig<0,05). Elde edilen bu farklılığın kaynağı incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve ölçek genelinde kadın katılımcılar erkek katılımcılardan daha yükse öz-yeterlilik algı skorlarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	t	Sig
Öğrenci Katılımına Yönelik ÖY	Kadın	57,33	8,89	3,748	0,000
	Erkek	51,22	9,39		
Öğretim Stratejilerine Yönelik ÖY	Kadın	59,32	7,23	3,430	0,001
	Erkek	54,58	8,31		
Sınıf Yönetimine Yönelik ÖY	Kadın	59,90	7,70	2,999	0,003
	Erkek	55,78	7,64		
Özyeterlilik Toplam	Kadın	176,56	22,93	3,549	0,000
	Erkek	161,58	24,36		

Aşağıda yer alan Tablo 8'de araştırmanın Cinsiyet değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Cinsiyet değişkeni ile Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikler alt boyutu dışındaki bütün ölçek alt boyutları ve ölçek geneli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir (sig<0,05). Bu farklılığın kaynağı incelendiğinde ise bütün anlamlı ortalama farklılıklarında Kadın katılımcılar Erkek katılımcılardan daha yüksek bir ortalama skora sahip olmaktadır.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	t	Sig
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Y	Kadın	12,14	1,94	4,544	0,000
	Erkek	10,53	2,04		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Y	Kadın	36,33	4,10	4,065	0,000
	Erkek	33,07	4,94		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Y	Kadın	43,32	8,16	2,678	0,008
	Erkek	39,49	7,75		
Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Y	Kadın	11,68	2,49	0,974	0,332
	Erkek	11,25	2,38		
Kaynaştırma Eğitimi Genel Y	Kadın	103,47	13,49	3,802	0,000
	Erkek	94,35	13,29		

Tablo 9'da araştırmanın Yaş değişkeni ile Öğretmen Özyeterliliği ölçeği ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirile Tek Yönlü Anova analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde Yaş değişkeni ile yalnızca Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir (sig<0,05). Elde edilen bu farklılık incelendiğinde 31-40 yaş grubundaki ve 51 ve üzerindeki yaş grubundaki katılımcıların en yüksek Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlilik skoruna sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Yaş Değişkeni ve Öğretmen Öz Yeterliliği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	F	Sig
Öğrenci Katılımına Yönelik ÖY	20-30	52,02	9,48	3,605	0,015
	31-40	57,85	8,51		
	41-50	53,93	10,44		
	51 ve üzeri	57,50	9,33		
Öğretim Stratejilerine Yönelik ÖY	20-30	56,62	6,62	0,677	0,568
	31-40	57,98	8,09		
	41-50	55,93	10,48		
	51 ve üzeri	59,36	10,43		
Sınıf Yönetimine Yönelik ÖY	20-30	56,43	7,38	1,818	0,147
	31-40	59,45	8,25		
	41-50	58,67	8,89		
	51 ve üzeri	60,71	7,27		
Özyeterlilik Toplam	20-30	165,07	22,44	1,886	0,136
	31-40	175,28	24,22		
	41-50	168,53	29,41		
	51 ve üzeri	177,57	26,77		

Aşağıda yer alan Tablo 10'da ise araştırmanın Yaş değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirile Tek Yönlü Anova analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde Yaş değişkeni ile yalnızca Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme yeterlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir (sig<0,05). Elde edilen bu farklılık incelendiğinde 41-50 yaş grubundaki katılımcılar ile 51 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar en yüksek Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliğine sahip olmaktadır.

Tablo 6

Yaş Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	F	Sig
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme	20-30	10,83	2,15	3,648	0,015
	31-40	11,70	1,91		
	41-50	12,40	2,35		
	51 ve üzeri	12,21	1,81		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntemve Teknikleri Bilmeve Kullanabilme	20-30	35,81	4,11	1,361	0,258
	31-40	33,98	5,70		
	41-50	34,13	4,55		
	51 ve üzeri	34,79	4,15		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme	20-30	40,53	7,92	1,858	0,141
	31-40	41,60	8,31		
	41-50	41,93	9,70		
	51 ve üzeri	46,21	6,03		
Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki	20-30	11,48	2,38	1,296	0,279
	31-40	11,18	2,63		
	41-50	12,60	2,56		
	51 ve üzeri	11,29	1,86		
Kaynaştırma Eğitimi Genel	20-30	98,66	12,98	0,787	0,503
	31-40	98,45	15,21		
	41-50	101,07	16,60		
	51 ve üzeri	104,50	12,73		

Aşağıda yer alan Tablo 11'de ise araştırmanın Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Öğretmen Öz-yeterliliği ölçeği ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir (sig<0,05) ve bu farklılığın kaynağı incelendiğinde iki alt boyut için de Kaynaştırma Eğitimi Almayan katılımcılar daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olmaktadır.

Tablo 7

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Öğretmen Öz Yeterliliği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	t	Sig
Öğrenci Katılımına Yönelik ÖY	Evet	53,61	9,95	-1,995	0,048
	Hayır	57,30	8,12		
Öğretim Stratejilerine Yönelik ÖY	Evet	56,72	8,15	-1,195	0,234
	Hayır	58,59	7,71		
Sınıf Yönetimine Yönelik ÖY	Evet	57,18	8,22	-2,117	0,036
	Hayır	60,41	6,68		
Özyeterlilik Toplam	Evet	167,51	25,40	-1,845	0,067
	Hayır	176,30	21,69		

Aşağıda yer alan Tablo 12'de ise araştırmanın Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir (sig>0,05).

Tablo 8

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	t	Sig
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Y	Evet	11,47	2,19	0,212	0,833
	Hayır	11,38	2,00		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Y	Evet	35,11	4,84	0,702	0,484
	Hayır	34,46	4,55		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Y	Evet	42,16	8,31	1,063	0,291
	Hayır	40,46	7,81		
Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Y	Evet	11,31	2,25	-1,335	0,184
	Hayır	11,95	2,84		
Kaynaştırma Eğitimi Genel Y	Evet	100,04	14,82	0,652	0,515
	Hayır	98,24	12,28		

Aşağıda yer alan Tablo 13'te ise araştırmanın Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ile Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın Aile veya Yakın Çevrede

Engelli Birey Olma Durumu ile Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir (sig>0,05).

Tablo 9

Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Öğretmen Öz-yeterliliği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	t	Sig
Öğrenci Katılımına Yönelik ÖY	Evet	55,30	9,92	-1,373	0,172
	Hayır	52,50	9,43		
Öğretim Stratejilerine Yönelik ÖY	Evet	57,78	8,34	-1,349	0,181
	Hayır	55,46	7,92		
Sınıf Yönetimine Yönelik ÖY	Evet	58,67	7,35	-1,476	0,142
	Hayır	56,18	8,01		
Öz-yeterlilik Toplam	Evet	171,75	24,43	1,449	0,151
	Hayır	164,14	24,53		

Aşağıda yer alan Tablo 14'te ise araştırmanın Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği alt boyutlarından yalnızca Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş (sig<0,05) ve bu farklılığa göre aile veya yakın çevresinde engelli birey bulunan, bulunmayan bireylere göre daha yüksek ortalama skora sahip olmaktadır.

Tablo 10

Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	t	Sig
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Y	Evet	11,48	2,39	-0,436	0,664
	Hayır	11,29	2,06		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Y	Evet	35,25	4,75	-1,486	0,142
	Hayır	33,75	4,72		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Y	Evet	42,08	8,14	-1,088	0,279
	Hayır	40,18	8,18		
Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Y	Evet	11,75	2,04	-2,215	0,029
	Hayır	10,61	2,50		
Kaynaştırma Eğitimi Genel Y	Evet	100,57	13,14	-1,581	0,116
	Hayır	95,82	14,25		

Aşağıda yer alan Tablo 15'te araştırmanın çalışılan şehir değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde çalışılan şehir değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır (sig>0,05).

Tablo 11

Çalışılan Şehir Değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	F	Sig
Öğrenci Katılımına Yönelik ÖY	Bursa	53,75	11,73	0,699	0,499
	Erzincan	56,40	6,01		
	Van	54,49	9,25		
Öğretim Stratejilerine Yönelik ÖY	Bursa	58,34	7,84	0,944	0,393
	Erzincan	57,67	5,02		
	Van	56,15	9,44		
Sınıf Yönetimine Yönelik ÖY	Bursa	57,45	8,92	0,534	0,587
	Erzincan	59,37	4,60		
	Van	57,96	8,53		
Öz-yeterlilik Toplam	Bursa	169,55	27,73	0,380	0,685
	Erzincan	173,43	13,70		
	Van	168,60	26,82		

Tablo 16'da ise araştırmanın çalışılan şehir değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla

gerçekleştirilen Tek Yönlü Anova analizinin sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde Çalışılan Şehir Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (sig>0,05).

Tablo 12

Çalışılan Şehir Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği Ortalama Farklılıkları

		Ortalama	Ss	F	Sig
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Y	Bursa	11,52	2,24	0,63	0,534
	Erzincan	11,73	2,03		
	Van	11,21	2,11		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntemve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Y	Bursa	36,14	4,72	2,237	0,17
	Erzincan	35,60	3,44		
	Van	33,53	5,11		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Y	Bursa	42,07	8,65	1,631	0,2
	Erzincan	43,53	6,89		
	Van	40,26	8,33		
Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Y	Bursa	11,43	2,42	0,891	0,413
	Erzincan	12,00	2,38		
	Van	11,26	2,50		
Kaynaştırma Eğitimi Genel Y	Bursa	101,16	13,96	2,621	0,077
	Erzincan	102,87	12,18		
	Van	96,26	14,79		

Aşağıda yer alan Tablo 17'de araştırma ölçekleri olan Öğretmen Öz-yeterlilikleri ölçeği ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı doğrusal ilişkilerin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizinin sonuçları görülmektedir.

Elde edilen bulgular ölçek toplamları kapsamında ele alındığında araştırma ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğru orantılı ve ortalama şiddette bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir (r=0,655; sig<0,01)

Öğretmen Öz-yeterlilik öleceğinin geneli ve bütün alt boyutları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliği Alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; Öğrenci Katılımına Yönelik

Öz-yeterlilik ile Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği ve Kaynaştırma Eğitimi Genel Yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve doğru orantılı ve ortalama şiddette bir ilişki tespit edilmiş ve buna ek olarak Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği ve Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikler alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, doğru orantılı ve zayıf şiddette bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir (sig<0,01). Elde edilen bu ilişkilere göre değişkenlerden biri arttıkça diğeri de artış göstermekte veya biri azaldığında diğeri de azalış göstermektedir.

Tablo 13

Araştırma Ölçekleri Korelasyon Analizi

		Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Y	Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Y	Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Y	Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Y	Kaynaştırma Eğitimi Genel Y
Öğrenci Katılımına Yönelik ÖY	r	,660**	,286**	,664**	,235**	,622**
Öğretim Stratejilerine Yönelik ÖY	r	,641**	,414**	,666**	,222*	,661**
Sınıf Yönetimine Yönelik ÖY	r	,623**	,346**	,616**	,270**	,615**
Özyeterlilik Toplam	r	,666**	,358**	,674**	,251**	,655**

** = sig<0,01

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Yapılan araştırmada aktif olarak kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri tespit etmek amaçlanmıştır. Amaca yönelik tespit edilen bulgular incelemeye tabi tutulduğunda ise alt amaçlar düzeyinde şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, kaynaştırma eğitimi alıp almadıklarına, ailesinde veya yakın çevresinde engelli birey olup olmama durumuna ve yaşanılan yere göre inceleme sonuçlarına göre bulgular:

Cinsiyet değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmaktadır. Elde edilen bu farklılığın kaynağı incelendiğinde bütün alt boyutlarda ve ölçek genelinde kadın katılımcılar erkek katılımcılardan daha yükse öz-yeterlilik algı skorlarına sahip olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği ve alt ölçek boyutları arasında yalnızca Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu farklılık incelendiğinde 41-50 yaş grubundaki katılımcılar ile 51 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar en yüksek Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliğine sahip olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi alıp almama değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği arasında yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterliliği ölçeği alt boyutlarından Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir ve bu farklılığın kaynağı

incelendiğinde iki alt boyut için de Kaynaştırma Eğitimi Almayan katılımcılar daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olmaktadır.

Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ile Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ile Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir.

Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından elde edilen bulgular incelendiğinde çalışılan şehir değişkeni ve Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır.

2. Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, kaynaştırma eğitimi alıp almadıklarına, ailesinde veya yakın çevresinde engelli birey olup olmama durumuna ve yaşanılan yere göre inceleme sonuçlarına göre bulgular:

Cinsiyet değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Cinsiyet değişkeni ile Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikler alt boyutu dışındaki bütün ölçek alt boyutları ve ölçek geneli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağı incelendiğinde ise bütün anlamlı ortalama farklılıklarında Kadın katılımcılar Erkek katılımcılardan daha yüksek bir ortalama skora sahip olmaktadır.

Yaş değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel ilişki bakımından Elde edilen bulgular incelendiğinde Yaş değişkeni ile yalnızca Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme yeterlilik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu farklılık incelendiğinde 31-40 yaş grubundaki ve 51 ve üzerindeki yaş grubundaki katılımcıların en yüksek Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik skoruna sahip olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir.

Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ve Kaynaştırma

Eğitimi Yeterlilik Ölçeği alt boyutlarında yalnızca Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ve bu farklılığa göre aile veya yakın çevresinde engelli birey bulunan, bulunmayan bireylere göre daha yüksek ortalama skora sahip olmaktadır.

Çalışılan şehir değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından elde edilen bulgular incelendiğinde Çalışılan Şehir Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

3. Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiye göre elde edilen bulgular:

Elde edilen bulgular ölçek toplamları kapsamında ele alındığında araştırma ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, doğru orantılı ve ortalama şiddette bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmen Öz-yeterlilik öleceğinin geneli ve bütün alt boyutları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliği Alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde:

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik ile Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği, Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği ve Kaynaştırma Eğitimi Genel Yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve doğru orantılı ve ortalama şiddette bir ilişki tespit edilmiştir.

Buna ek olarak Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği ve Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikler alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, doğru orantılı ve zayıf şiddette bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. Elde edilen bu ilişkilere göre değişkenlerden biri arttıkça diğeri de artış göstermekte veya biri azaldığında diğeri de azalış göstermektedir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninin ve katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla öz-yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

1) Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2) Kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ne düzeydedir?
3) Kaynaştırma eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri; yaşa, cinsiyete, eğitim hayatlarında kaynaştırma eğitim alıp almama durumuna, öğrenim gördükleri üniversiteye, yakın çevresinde engelli bireyin olup olmamasına ve yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4) Kaynaştırma eğitim veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri; yaşa, cinsiyete, eğitim hayatlarında kaynaştırma eğitim alıp almama durumuna, öğrenim gördükleri üniversiteye, yakın çevresinde engelli bireyin olup olmamasına ve yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5) Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sonuçlarına paralel olarak sonuçlar bildirilen bazı araştırmalar; Çapri ve Çelikkaleli (2008)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın katılımcıların inanç düzeylerinin erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer sonucun çıktığı başka bir araştırma ise Üredi ve Üredi (2006) tarafından yapılan çalışma olarak kayda geçmiştir. Yine 2006 yılında (Ekici, 2006) tarafından yapılan çalışmada kadın katılımcıların öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden aldığı puanlar erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Diğer yandan yapılan bazı çalışmalar ise erkek katılımcıların kadınlara göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir. Yavuz (2009), Aypay (2010), Demirtaş vd. (2011) ve Morgil vd. (2004) tarafından yapılan çalışmalar erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla daha yüksek öz-yeterlik skoruna sahip olduğu açıklanmıştır.

Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bir diğer sonuç ise; öğretmenlerin cinsiyetlerinin öz-yeterlik algı düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı açıkça belirtilmiştir. Bu araştırmalara örnek vermek gerekirse Özerkan (2007) Gençtürk (2008) Korkut (2009), Gülten vd. (2010) Aksoy ve Diken (2009) Coşkun (2011) Savolainen, Malinen ve Schwab (2020), yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığını rapor etmişlerdir. Yapılan araştırmaların

sonuçlarına bakılırsa cinsiyet değişkeni bakımından birçok farklı sonuç elde edilmiş olup literatürde herhangi bir ortak görüş ortaya çıkmamıştır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerine kesin ve tek olarak cinsiyet faktörünün etkisinden söz etmek mümkün değildir. Cinsiyet farklılığına göre öz-yeterlik inanç düzeyinin düşük veya yüksek çıkmasını farklı araştırmalardaki çalışma gruplarının farklı kümelenmesi şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırmanın sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve yine katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yaşı 41-50 yaş grubundaki katılımcılar ile 51 ve üzeri yaş grubundaki katılımcılar en yüksek Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliğine sahip olmaktadır.

Yaş değişkeninin öğretmen öz-yeterliğine etkisi konusunda daha önceleri yapılan bazı araştırma bulguları birbirini destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Celep (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşlarının artmasıyla birlikte öz-yeterlik algılarının artması sonucu ortaya çıkmıştır. Coşkun (2010), yaptığı araştırmada; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada meslekte geçirilen süre dolaylı olarak yaş kriterini de etkilediği belirlenmiş ve meslekte uzun yıllar geçirmenin öz-yeterliğe olumlu bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Aypay (2010) tarafından yapılan çalışmada ve Scholz, Gutierrez- Dona, Sud ve Schwarzer (2002)'de yine benzer sonuçları tespit etmiş ve yaş kriterinin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etkisinin olduğunu saptamışlardır.

Yapılan literatür taraması sonucunda incelenen tüm araştırmaların benzer sonuçlar vermediği görülmektedir. Yaş değişkeninin öz-yeterlik inancına olan etkisinin araştırıldığı bazı çalışmalarda ise bu ikisinin anlamlı ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Özata (2007) tarafından yapılan çalışmada yaş kriterinin öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerine herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Uysal ve Kösemen (2013) ve Brink vd. (2012) yaş değişkeninin öğretmen öz-yeterliği üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Diken ve Özokçu (2004)'nun araştırmada öğretmenlerin yaş, genel yeterlik düzeyi algıları ve geçmiş sınıf deneyimleri istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Benzer bir sonuç Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda bildirilmiştir. Araştırma sonucu ve yapılan diğer araştırmaların verilerinden elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerine meslekte geçirdikleri süre baz alındığında

genel olarak daha uzun süre çalışan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmeleri gayet doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimi alıp almama değişkeni ile Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği arasında yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde iki alt boyut için de kaynaştırma eğitimi almayan katılımcılar daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olmaktadır. Araştırma bulgularının aksine literatür taramasında kaynaştırma eğitimi alıp almama durumunun öğretmen öz-yeterliğine etkisinin olmadığı veya bu konunun araştırılmadığı yöndedir. Evyapan (2020) kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterliğin kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha önceden ders alan katılımcıların daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin eğitim hayatlarında görmüş oldukları derslerin meslek hayatlarında karşılaşılabilecek durumlar karşısında kendilerini yeterli hissetmesine faydası olacağı düşünülse de onların bu eğitimleri almaları sonucunda yetersizliklerinin daha çok ortaya çıkması ve güvensizlik ortaya çıkabileceği de olasılık dahilindedir. Belli bir konuda derinlemesine eğitim almayan öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha güvenli hissetmeleri de zorluğun farkında olmamalı şeklinde açıklanabilir. Ancak öğretmenlerin eğitimlerini alırken bu derslerin içeriğinin, kalitesinin ve sonrasında öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerinin önemli olacağı vurgusunu yapmak yerinde olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yaşadıkları yere göre öz-yeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Yapılan literatür taramasına göre daha önceki araştırmalara bakıldığında Gerçek vd. (2006) ve Ercan (2007) tarafından yapılan çalışma sonuçları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Korkut (2009), Dolapci (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise yaşanılan yerin öğretmen öz-yeterlik düzeyine etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalarda ilde yaşayan öğretmenlerin ilçe ve köylerde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek öz-yeterlik puanlarına sahip olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda farklı sonuçlar elde edilmiş olsa da öğretmenlerin yaşadığı yere göre öz-yeterlik düzeylerinin değişmesi, bu değişkenin yanında çalışılan okulun imkanları, fiziksel yeterliliği ve çalışılan şehirde eğitim materyallerine ulaşmak, öğretmenin kendisini geliştirebileceği ortamın olması gibi farklı değişkenlerin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Aile veya Yakın Çevrede Engelli Birey Olma Durumu ile Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir. Yapılan literatür taramasında ise herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmada kaynaştırma eğitimine yaş değişkeninin etkisi olduğu saptanmıştır. Yaşlara göre elde edilen bu farklılık incelendiğinde 31-40 yaş grubundaki ve 51 ve üzerindeki yaş grubundaki katılımcıların en yüksek Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik skoruna sahip olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeninin kaynaştırma eğitim yeterliliğine etkisi birçok araştırmada incelenmiş olup bu çalışmalardan bazıları şöyledir; Fazlıoğlu ve Doğan (2013), tarafından yapılan araştırmada yaşı artan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Gregor ve Campbell (2001) deneyim sahibi öğretmenlerin otizmli çocukların kaynaştırılması konusunda kendilerine daha çok güvendikleri belirtilmiştir.

Ünal (2010) ve Karacaoğlu (2008) 'da yine aynı şekilde öğretmenlerin kaynaştırma eğitim yeterlik düzeylerinin yaşlarının artmasına bağlı olarak yüksek çıktığını açıklamışlardır.

Araştırmanın bulgularının aksine sonuçlar da literatür taramasında gözlemlenmiştir. Meslekte geçirilen yıllara ve yaşa göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar incelendiğinde ise 12 yıl ve üzerinde görev yapan ve daha deneyimli öğretmenlerin olumlu tutum geliştirme seviyesi daha yeni olan öğretmenlere göre daha az olduğu saptanmıştır. Chopra (2008) 10 yıldan daha az deneyimi olan öğretmenlerin daha fazla yıl tecrübesi olan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir. Schmidt ve Vrhovnik (2015) Katılımcıların yaşlarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelendiğinde ise 20-30 yaş arası öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli desteğin sağlanması koşuluyla diğer meslektaşlarına göre daha olumlu tutum içinde oldukları saptanmıştır.

Yaş değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da literatürde mevcuttur. Karasu (2019), kaynaştırma eğitimine ilişkin geçmişteki deneyimlerin, görev yapılan okulun türünün ve bu eğitime ilişkin özgüven duygusunun ise etkisinin olmadığı açıklanmıştır. Yapılan araştırmada Sarı ve Bozgeyikli (2002) yaş farklılığının kaynaştırma eğitimi yeterliliği hakkında bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) Ekşi (2010) ve Bilen (2007)'in yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeninin kaynaştırma eğitim yeterliği hakkında etkisinin olmadığı saptanmış ve rapor edilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde genel olarak görüş birliği olmamasına karşın, yüksek oranda kaynaştırma eğitim yeterliğinin meslekte daha deneyimli öğretmenlerde daha yüksek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bir öğretmenin meslekte daha uzun çalıştığı müddetçe farklılık

gösteren bireylerin eğitimi konusunda daha fazla deneyim kazanmış olması muhtemeldir. Elbette kaynaştırma eğitimi konusunda daha yeterli olmak için tek koşul yaş ve deneyim değildir. Bunun yanında öğretmenin motivasyonunun yüksek olması ve farklılıklara karşı açık olması gerekmektedir. Araştırmaların verdiği sonuçlarda daha genç öğretmenlerin kaynaştırma yeterliğinin daha yüksek çıkmasını da motivasyonlarının yüksek olması ve kaynaştırma eğitiminin lisans düzeyinde geçmişten daha nitelikli olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik düzeylerine kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alıp almama durumunun herhangi bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir. Ekşi (2010) ve Şahbaz ve Kalay (2010) yaptıkları araştırmalarda katılımcı öğretmenlerin lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi almalarının kaynaştırma eğitimi yeterliğine herhangi bir etkisinin olmadığını rapor etmiştir. Yine kaynaştırma eğitimi alma durumunun kaynaştırma eğitimi yeterliğine etkisinin olmadığını Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada açıklanmıştır. Temel (2000) lisans eğitimi sırasında kaynaştırma eğitimi dersi adı altında eğitim alan katılımcılar ile bu dersi almayan katılımcılar arasında kaynaştırma eğitimine yaklaşım tarzında bir farklılaşma görülmemiş olduğunu belirtmektedir.

Literatür taraması yapıldığında katılımcıların kaynaştırma eğitimi almasının kaynaştırma eğitimi yeterliğine olumlu yönde bir etkisinin olduğu açıklanan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar Maden ve Avcı (1999), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Gözün ve Yıkmış (2004), Berk vd. (2009), Lancaster ve Bain (2010)'ın yaptıkları çalışmalarda bulgular incelendiğinde kaynaştırma eğitim yeterliğine kaynaştırma eğitimi ile ilgili geçmişte ders alma değişkeninin etkisinin olduğu açıklanmıştır. Orel, Zerey ve Töret (2004) tarafından yapılan araştırmada ise kaynaştırma eğitimine yönelik tutumun değişmesinde kaynaştırma eğitiminin alınıp alınmamasının etkisi olduğu saptanmıştır. Bu dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının almayanlara göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları ve yapılan literatür çalışmaları sonucunda genel olarak kaynaştırma eğitimi alınmasının bu eğitime yönelik yeterliği etkilediğini söylemek mümkündür. Bu araştırma sonucunda ise herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçların bu yönde olmasını ise katılımcıların bu eğitimi uzman olmayan kişilerden almış olması, bu eğitime karşı isteksiz olmaları ve kaynaştırma eğitimini mesleki hayatlarında uygulamayacaklarını düşünüp bu konuda ilgisiz olmaları şeklinde açıklanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği alt boyutlarında yalnızca Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş ve bu farklılığa göre aile veya yakın çevresinde engelli birey bulunan, bulunmayan bireylere göre daha yüksek ortalama skora sahip olmaktadır.

Yapılan literatür çalışması neticesinde araştırma bulgularına paralel olmayan sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Sarı ve Bozgeyikli (2002), Karacaoğlu (2008) ve Kayhan vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcı öğretmenlerin yakın çevresinde veya ailesinde engelli bireyin olup olmaması durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyine etkisinin olmadığı saptanmıştır. Kaynaştırma eğitim veren öğretmenlerin yakın çevresinde engelli birey bulunması, onların bu konuya ilgilerini artırmış ve mesleki açıdan da karşılaşabilecekleri bir durum olabileceğini düşünerek bu konuda araştırma yapmalarını ve bu sayede yeterlik düzeylerinin daha yüksek sonuçlar vermesinin mümkün olabileceğini söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre çalışılan şehir değişkeni ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği arasındaki istatistiksel ilişki bakımından elde edilen bulgular incelendiğinde Çalışılan Şehir Değişkeni ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilik Ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Yapılan araştırma sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ve öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki meydana gelmiştir. Bu sonuca göre katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyi de artmaktadır. Tam tersi durum söz konusu olduğu durumlarda yani öz-yeterlik inanç düzeyi düştükçe kaynaştırma eğitim yeterlik düzeyi de düşmektedir.

Literatür taraması yapıldığında kaynaştırma eğitimi yeterliği ve öz-yeterlik ilişkisinin genel olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara ve araştırmamızın sonucuna bakıldığında paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Diken (2006) tarafından yapılan çalışmada zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerin kaynaştırılması konusuna olumlu yönde yaklaştıkları belirtilmiş olup katılımcı öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumlu görüşleri ve kendilerini yeterli görmeleriyle anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Dolapci (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ve öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Aksoy ve Diken (2009) tarafından yapılan çalışmada özel eğitime yönelik psikolojik danışma ve rehberlik konusuna yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri ve özel eğitim verme konusunda deneyimleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu nedenden dolayı kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin de geçmişte edindikleri deneyime paralel olarak öz-yeterlik inanç düzeylerinin de arttığını söylemek uygun olacaktır.

Barco (2007) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmamızın sonucundan farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Orta öğrenim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu ve düşüncelerini araştırmıştır. Katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları genel olarak bazı öğrenciler için işe yaran bir eğitim türü olduğunu düşünürken bazı öğrencileri için ise işe yaramadığını düşündükleri belirtilmiştir. Ve katılımcı öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilemeyeceği saptanmıştır.

5.3. Öneriler

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgilere dayalı yola çıkarak uygulamaya ve yapılacak olan çalışmalara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmen yetiştirmede üniversiteler aracılığı ile özellikle sınıf öğretmeni adaylarına kapsamlı bir kaynaştırma eğitimi verilebilir. Bunun yanında kaynaştırma eğitimi yapılan ilk ve ortaokul kademelerinde kaynaştırma eğitim verilen sınıflarda uygulamalı eğitim verilebilir.
2. Aktif görev yapan sınıf veya branş öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi ile ilgili verilen meslek içi eğitimler daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde verilebilir.
3. Eğitim hayatında kaynaştırma eğitimi almış ancak kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olmayan öğretmenler ile ilgili mezun olunan üniversite özelinde bu eğitimin niteliği konusunda öğretmen adayları ile bir çalışma gerçekleştirilebilir.
4. Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin ilişkisi ülke genelinde daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
5. Öğretmen yetiştirilen üniversite bölümlerinde kaynaştırma eğitimi yeterliği ve bu üniversitelerde okutulan 'Özel Eğitim' dersi içeriğinin karşılıklı ilişkisi araştırılabilir.
6. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime tutumlarının bir ölçek vasıtası ile ölçülüp bunu kaynaştırma eğitimi yeterliği açısından incelenmesi yapılabilir.

7. Öğretmen Öz-yeterliği ve kaynaştırma eğitim yeterliği ilişkisi, kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenleri için incelenebilir.

KAYNAKLAR

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2005). 5378 sayılı engelliler hakkındaki kanun, 01.07.2005 tarih ve 25868 sayılı Resmi Gazete.

Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Aysun, U. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29), 1-8.

Aksoy, V., & Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(3), 709-720.

Aksüt, M., Battal, İ., & Yaldız, F. (2005). *Eğitim fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri (Uşak ili örneği).* Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s. 2-22). Denizli.

Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 779-802.

Alaçayır, S. (2011). Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15-19.

Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(2), 182-193.

Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning, 34*(1), 71-85.

Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma, Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93-95.

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Ataman, A. (2012). *Özel eğitimin temelleri. Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları.* İstanbul: Nobel.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277-293.

Aydın, A., & Tenekeci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 1-12.

Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 113-131.

Ayral, M., Şadan Ö., Çakmak, Ö. O., Birdoğan, S., Demir, N., Güneş, A. (2015). Eğitimin, kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumlarına etkisi. https://docplayer.biz.tr/6775208-Egitimin-kaynastirma-egitiminde-ogretmen-tutumlarina-etkisi.html adresinden erişilmiştir.

Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control.* New York: Freeman and Company.

Barco, M. J. (2007). *The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting.* Virginia: Virginia Tech.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök.

Batu, S., Kırcaali İftar, G. & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 33-50.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Billheimer, B. C. (2006). *Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: Differences between early childhood and elementary education candidates*. New York: Pearson.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542.

Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K., & Cliffordson, C. (2012). General self-efficacy and health-related quality of life after myocardial infarction. *Psychology, Health & Medicine, 17*(3), 346-355.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 128-138.

Celep, C. (2002). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy and beliefs and attitudes about student control. *National Forum*, 1-12.

Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. *British Educational Research Association*, 1-11.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of colllaboration on behalf of students with disabilities. *Journal Of Educational And Psychological, 20*(1), 1-8.

Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi,* 13-17.

Çapa, Y., Çakıroglu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim, 30*(1), 74-81.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 33-53.

Dawson, H. S. (2008). *Constructing an effective measurement tool to assess the self-efficacy of preservice teachers for teaching students with disabilities.* Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.

Dembo, M., & Gibson, S. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(2), 159-165.

Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 111-123.

Diken, İ. H., & Özokçu, O. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective. *85th Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA),* (s. 87-90). San Diego.

Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 25-39.

Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. *8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri,* 2-24.

Dolabci, S. (2013) *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24-25.

Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleriyle fen bilgisi özyeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Eripek, S. (2005). *Özel eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1262-1282.

Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2789-2806.

Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 65-77.

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology, 58*(1), 75-84.

Gregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5*(2), 189-207.

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4-14.

Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success.* New Jersey: Pearson.

Hollender, I. (2011) *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale.* Doctoral Dissertation, The City University of New York.

Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching.* New Orleans: American Educational Research Association.

Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, 117*(1), 148-154.

Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30-33.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 70-97.

Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 1-14.

Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname, 2019*(38), 501-522.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birinci kademe ve ikinci kademede görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 268-278.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*(1), 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998a). *Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s.17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kırcaali-İftar, G. (1998b). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim,* 1 – 14, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki.* Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(2), 117-128.

Lewis, R. B. (1999). *Teaching special students in general education classrooms.* New Jersey: Merrill.

Malian, D. I., & McRae, E. (2010). Co-teaching beliefs to support inclusive education: Survey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education, 6*(2), 52-55.

MEB, (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Meijer, C. J., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education, 22*(3), 378-385.

Melekoğlu, M. A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *Topical Issue: Inclusion from Around the World, 15*(2), 24-30.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği, 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, 02.09.2008 tarih ve 3601 sayılı 2008/60 nolu Genelge.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırılması projesi, 24.08.2009 tarih ve 3802 sayılı 2009/66 nolu Genelge.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Destek eğitim odası açılması, 18.09.2015 tarih ve 5157845 sayılı 2015/15 nolu Genelge.

Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 62-72.

Olson, J. M. (2003). Special education and general education teacher attitudes toward inclusion. *Education,* 2-23.

Orel, A., Z., Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 23-33.

Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 131-155.

Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(2), 37-54.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*(2), 277-306.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özokcu, O. (2018). Relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3), 6-12.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(1), 543-578.

Sari, H., & Bozgeyikli, H. (2002). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *XII, Ulusal Ozel Egitim Kongresi Bildirileri* (s. 10-12). Ankara: Ankara University and Nobel Corporation.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F., & Bozkurt, H. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 216-217). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion–a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.

Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51*(2), 16-30.

Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment, 18*(3), 242-251.

Schulz, J. B., & Carpenter, C. D. (1995). *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers.* New York: Allyn and Bacon.

Schwarber, L. A. (2006). *Comparison of general education and special education teachers'knowledge, self-efficacy, and concerns in teaching childen with autism.* Miami: Miami University.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

Smith, A., & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in National curriculum physical education: a brief review. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 69-83.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research, 86*(1), 247-253.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* İstanbul: Morpa.

Şahan, S. (2019). *Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, NecmettinErbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 116-135.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 22-24.

Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 146-173.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim BilimleriEnstitüsü, Eskişehir.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Anı.

Ural, A., & Kiliç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi.* İstanbul: Nobel.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri* (s. 2-23). Ankara: Kök.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Üredi, I., & L., Ü. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 13-18.

Varlıer, G., & Vuran, S. (2006). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 553 - 585.

Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development, 24*(4), 583-602.

Woolfolk-Hoy, A., & Sphero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teacher and Teaching Education, 21*(1), 343-356.

Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 19-40.

Yıkmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(3), 260-267.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız:

3. Öğretmenlik Bölümünüz:

4. Mezun olduğunuz Üniversite:

5. Lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı ?

6. Ailenizde veya yakın çevrenizde engelli bir birey var mı ?

7. Yaşadığınız yer: İl ( ) İlçe ( )
   Köy-Kasaba ( )

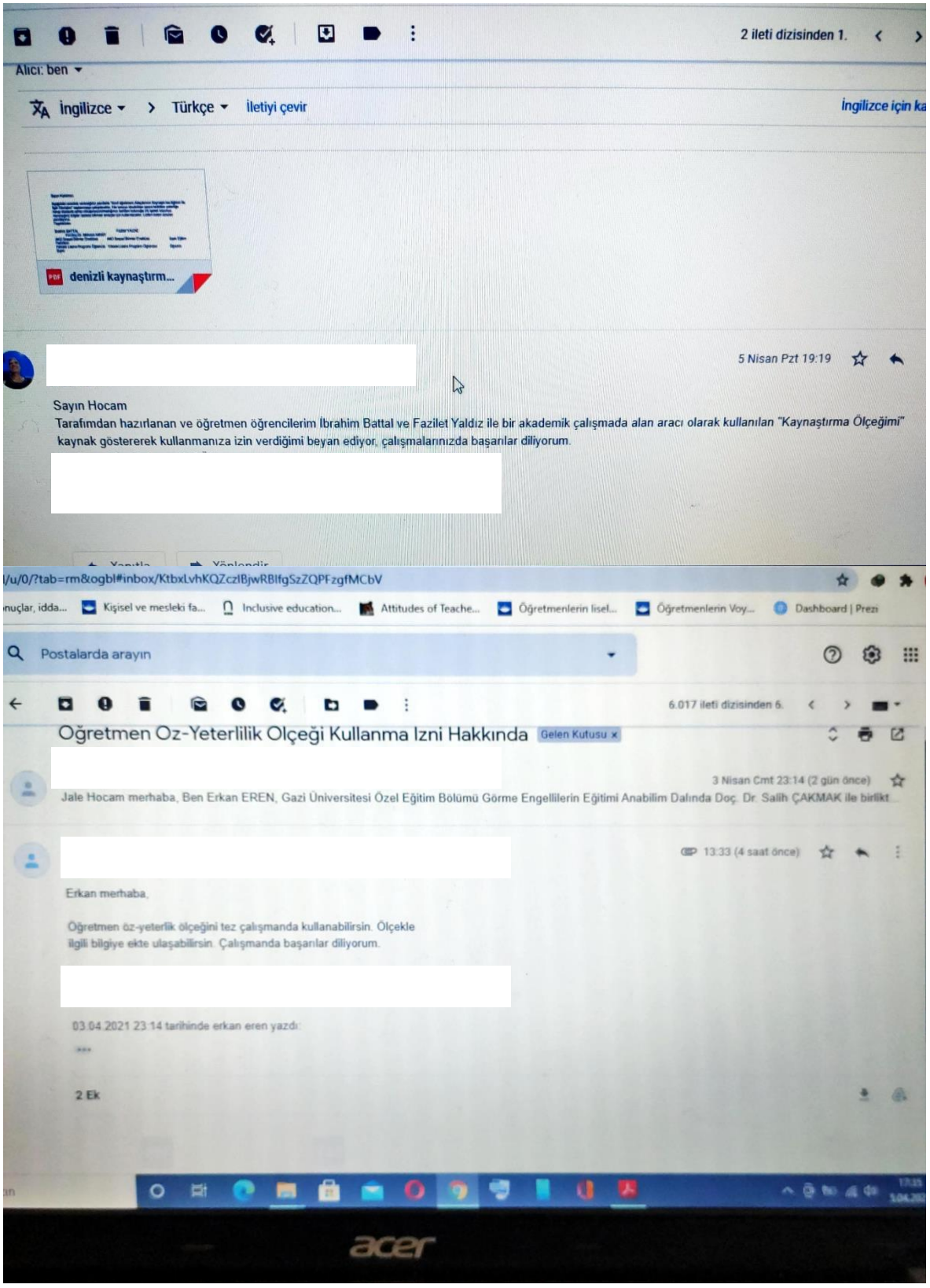
EK-2. Kaynaştırma Eğitim Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.					
2	Yetenekli öğrencileri tanıyabilirim.					
3	Kaynaştırma eğitimi için gerekli yöntemleri biliyorum.					
4	Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım edebilirim.					
5	Yazma güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.					
6	Harfleri doğru yazma ile ilgili güçlük çeken öğrencilere yardım edebilirim.					
7	Matematiksel işlemlerde zorluk çeken öğrencilere yardım edebilirim.					
8	Duygusal ve davranışsal problemleri olan çocuklara problemlerini çözebilmeleri için yardım edebilirim.					
9	Bedensel engelli öğrencilerin problemlerini çözmeye yönelik yöntemleri uygulayabilirim.					
10	Dil problemi olan öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardımcı olabilirim.					
11	Üstün ve özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenleyebilirim.					
12	Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendine güven durumlarını yükseltebilirim.					
13	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmetlerini uygulayabilirim.					
14	Sosyal uyum güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırabilirim.					
15	Öğrencilerin kendilerini toplumun bir ferdi olarak görmelerini sağlayabilirim.					
16	Özel eğitim gerektiren her bireyin akranlarıyla birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkına sahip olduğuna inanıyorum.					
17	Eğitim-öğretim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre planlanması gerektiğini düşünüyorum..					
18	Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum.					
19	Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması gerektiğine inanıyorum.					
20	Zihinsel yetersizliği yüksek seviyede olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini almaması gerektiğine inanıyorum.					
21	Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda eğitimin başarı ile sürdürülebilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini düşünüyorum.					
22	Kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum.					
23	Sınıf ortamında öğrencilere yönelik eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini düşünüyorum.					
24	Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
25	DEBH (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu)'na sahip öğrencilerin değerlendirilmesin de kısa yanıtlı ve az sorulu sınavların kullanılması gerektiğini düşünüyorum.					
26	Bedensel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden çok sözlü uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
27	Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde proje uygulamalarının daha başarılı bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum.					
28	Otistik ve duygusal uyum güçlüğü çeken bireylerin gözlem formu ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					

EK-3. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

		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 düşünmelerini 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 yürümesini ne kadar iyi 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 problemli 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

EK-4. Ölçek İzin Yazısı





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…