

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİKLERİ İLE
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN YETERLİK
İNANÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Süleyman Nazif TOY

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU**

Denizli – 2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Bilim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU

Üye: Yrd. Doç. Dr. Veysel AKSOY

İmza
.....
.....
.....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve 01/09 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

08/01/2016

R. Baştürk

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Süleyman Nazif TOY

Biricik Eşime ve Kızım Emine Beren'e...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, zamanını ve emeğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım çok değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca sayelerinde değerli bilgiler edindiğim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma ve araştırma ölçeklerini kullanmamda katkıları olan Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL'e saygılarımı sunarım.

Çalışma sırasında destek ve sevgisiyle, beni yüreklendiren sevgili eşim Zühal GÜVENÇ TOY'a, varlığı ile bizi her an mutlu eden biricik kızım Emine Beren TOY'a ve katkılarından dolayı kuzenim Fatih TOY'a teşekkür ederim. Araştırma kapsamında yer alan Denizli ili ve ilçelerindeki ilkokullarda görevli okul yöneticilerine ve verilerin ortaya çıkmasını sağlayan değerli meslektaşlarım sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Süleyman Nazif TOY

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması

Süleyman Nazif TOY

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili ve ilçelerindeki ilkokullarda çalışan 340 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ” ile Hollender (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Bilgiç ve Meral (2012) tarafından uyarlanan "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği " kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi, F testi, Tukey HSD gibi parametrik testlerden ve Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, Spearman Korelasyon analizi testi gibi nonparametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançları, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarının *oldukça yeterli* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının; cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı, bunun yanında öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin

yeterlik inançlarının; *yapabilirim* düzeyinde olduğu, cinsiyet, mesleki kıdem ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma değişkenlerine göre farklılaştığı, bunun yanında öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma öğrencisinin varlığı değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öz yeterlik inancı, kaynaştırma

ABSTRACT

The Comparison of Self-Efficacy and Inclusive Education Beliefs of Primary School Teachers

Süleyman Nazif TOY

This study aims at determining whether self-efficacy and inclusive education efficacy beliefs can show differences according to certain variables or not. The participants of this study implementing survey and qualitative methods were 340 active primary school teachers working in primary schools in Denizli Province and districts in 2014-2015 academic year. This study employed tools like “Demographic questionnaire” and “Teacher Self-Efficacy Scale” developed by Tschannen-Moran and Woofolk Hoy (2001) and adapted into Turkish context by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), and “Teacher Self-Efficacy Scale in Inclusive Education” developed by Hollander (2011) and adapted to Turkey by Bilgiç and Meral (2012). In the analysis of the data, parametric tests such as independent samples t test, F test, Tukey HSD and nonparametric tests such as Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test, Spearman correlation analysis are utilized.

The findings have indicated that general self-efficacy beliefs of primary school teachers and self-efficacy beliefs of specific issues like student participation, teaching strategies were shown at a quite adequate level. Professional self-efficacy beliefs of primary school teachers were reported to become significantly different regarding the gender and professional seniority. However, these beliefs were not found to be different as regards the number of students, education background, the presence of inclusive students and the point whether the teachers have taken special course, training, attended seminars or not.

Moreover, the study has found out that self-efficacy beliefs about inclusive education of primary school teachers have been reported at the level “i can do” and these beliefs were reported to show difference according to some variables like gender, professional seniority, taking special education course and attending seminar but not

differing in terms of variables like educational background, number of students and presence of inclusive students.

Finally, the findings have revealed out a significant positive relation at a moderate level between professional self efficacy and inclusive education efficacy beliefs.

Keywords: Primary School Teacher, Self-efficacy belief, inclusive education

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Soruları	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
İKİNCİ BÖLÜM: ALAN YAZIN TARAMASI	6
Öz Yeterlik İnancı.....	6
Öz Yeterlik İnancının Boyutları.....	8
Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	9
Performans başarıları	10
Dolaylı yaşantılar.....	11
Sözel ikna.....	12
Fizyolojik ve duygusal durumlar	13
Öz Yeterlik İnancının İşlevleri.....	13
Öğretmen Öz Yeterliği	15
Öğretmen Öz yeterlik İnançlarının Öğretmen Davranışlarına Etkisi.....	16
Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerine Etkisi.....	19
Kaynaştırma Eğitimi	20
Özel Eğitim ve Kaynaştırma Nedir?	20
Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi	22
Kaynaştırmanın Yararları.....	27

Özel Gereksinimli öğrencilere yararları	28
Normal gelişim gösteren öğrencilere yararları	29
Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Modelleri	30
Tam zamanlı kaynaştırma	31
Yarı zamanlı kaynaştırma	31
Kaynaştırma Eğitimini Başarıya Ulaştıran Unsurlar	31
Normal öğrenciler	32
Kaynaştırma öğrencileri	33
Okul yönetimi	34
Fiziksel ortam	34
Bireyselleştirilmiş eğitim programları	36
Veli ile işbirliği	37
Özel eğitim destek hizmetleri	38
Öğretmenler	40
Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimine Etkileri ..	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	50
Araştırma Deseni	50
Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	50
Veri Toplama Araç ve Teknikleri	52
Veri Toplama Süreci	53
Verilerin Analizi	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	56
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları	56
Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları	59

Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları	60
Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları.....	62
Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları	63
Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları.....	64
Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları.....	65
Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları	66
Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları.....	69
Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları.....	69
Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları	70
Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları.....	71
Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları	72
Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları.....	72
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki	73

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
Tartışma	76
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları.....	76
Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları....	83
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki.....	86
Öneriler	88
KAYNAKÇA	90
EKLER	105
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	106
Ek 2: Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği	107
Ek 3: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....	108
Ek 4: Ölçek Onay İzni	109
ÖZGEÇMİŞ	110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	51
Tablo 3.2. Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnançları Puanlarının Normal Dağılım Testi Sonuçları	54
Tablo 4.1. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	56
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Maddelerine Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları.....	57
Tablo 4.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Tablo 4.4. Cinsiyete Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları	59
Tablo 4.5. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları	61
Tablo 4.6. Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları	62
Tablo 4.7. Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları	63
Tablo 4.8. Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları	64
Tablo 4.9. Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları	65
Tablo 4.10. Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnancı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	66

Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliğine İlişkin İnançlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları	67
Tablo 4.12. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarını Betimleyen İstatistik Değerleri.....	68
Tablo 4.13. Cinsiyet Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	69
Tablo 4.14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları.....	70
Tablo 4.15. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	71
Tablo 4. 16. Sınıf Mevcuduna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	71
Tablo 4.17. Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	72
Tablo 4.18. Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	73
Tablo 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	74

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde çağdaş ve demokratik ülkelerde eğitim, tüm bireylerin hem toplumsal gereksinimleri hem de bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla sadece normal gelişim gösteren öğrencilerin değil özel gereksinimli öğrencilerin de gelişimlerini destekleyerek, kendi potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilecekleri eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ele alındığında, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları, yani kaynaştırma eğitimine alınmaları çoğu zaman okullarda ve eğitimciler arasında tartışma konusu olmuştur. Ancak özel gereksinimli bireylerin gerek toplumla bütünleşmesinin sağlanması gerekse eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından günümüzde yaygın kabul gören görüş, özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma programlarıyla normal akranlarıyla bir arada eğitim görmesinden yanadır (Özabacı, 2012). Yapılan araştırmalar; kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli çocukların gelişim testlerinden aldıkları puanların, özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu ve beceri gerektiren çalışmalarda daha iyi performans gösterdiklerini; kaynaştırma sınıflarında, öğrencilerin birbirlerine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ve kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli çocukların dil gelişimlerinin daha iyi olduğunu ve beceri gelişimlerinin hızlandığını göstermektedir (Şahbaz ve Kalay, 2010).

Ancak tüm eğitim uygulamalarında olduğu gibi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan kaynaştırma eğitiminin etkililiği temel olarak öğretmene dayanmaktadır. Etkili bir eğitim ve öğretiminin gerçekleşmesinde öğretmenlerin öğretme yeterlikleri ve kendi yeterliklerine olan inançları büyük önem taşımaktadır

(Atıcı, 2013). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz yeterlik inancını, “bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamıştır (Akt. Çapri ve Kan, 2006, s.49). Bu tanımdan yola çıkarak, öğretmenin, özel gereksinimli öğrenciyi kaynaştırma eğitiminde beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı da kaynaştırma yeterliği olarak tanımlanabilir. Kaynaştırma yeterliği, öğretmenin kaynaştırmaya ve özel gereksinimli öğrenciye karşı tutum ve davranışlarının yanında, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerini kapsar (Ataman, 2009).

Bandura’ ya göre algılanan öz yeterlik inancı bireylerin düşüncelerini, motivasyonlarını, duygularını ve seçimlerini etkiler (Bandura, 1993). Bu bağlamda, Kaner (2010) öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin dersi planlamada daha etkili olduğunu, öğrencilere uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasında daha yeterli olduklarını, eğitim ortamında daha çok çaba gösterdiklerini ve dolayısıyla öğrenme güclüğü olan çocukların motivasyonlarını desteklediklerini ve gelişimlerine daha çok katkı sağladıklarını belirtmiştir. “Ayrıca yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli öğrencileri diğer öğrenciler ile birlikte eğitmeye daha eğilimli olduklarını, onların özel gereksinimlerine duyarlı olduklarını, daha sabırlı olduklarını” ortaya koymuştur (Kaner, 2010, s. 199). Buna karşın, Brophy ve McCaslin’in (1992) (akt. Meral ve Bilgiç, 2012, s.254) çalışması “düşük düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, kaynaştırma sınıflarında yer alan problemlili öğrenciler için kısıtlayıcı stratejiler izlemeyi tercih ettikleri” göstermektedir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksek olmasına rağmen, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik öz yeterlik inançları düşük olabilir. Bu durumda özel gereksinimi olan öğrenciler kaynaştırma eğitiminden

faydalanmak yerine, gelişimleri olumsuz etkilenebilir. Bundan dolayı, öğretmenlerin genel öğretmenlik öz yeterlik inançları yanında onların kaynaştırmaya yönelik yeterlik inançlarıyla ilgili daha fazla araştırma yapılmaya ve gerekli eğitimsel çalışmaların düzenlenmesine ihtiyaç olduğu açıktır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde özel gereksinimli birey sayısı çeşitli nedenlere (tıbbın ilerlemiş olmasına bağlı olarak erken doğan ya da ileri derecede sağlık sorununa sahip olan bebeklerin yaşatılabilmesi, artan trafiğe bağlı olarak meydana gelen kazalar, çevresel nedenler vb.) bağlı olarak giderek artış göstermektedir (Batu ve İftar, 2005). Türkiye’de özel gereksinimli birey nüfusunun toplam nüfusa oranı %12.29’dur (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002). 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 259282 özel gereksinimli öğrenciden 183221 öğrenci kaynaştırma yoluyla eğitim görmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Her bir öğrencinin özel ve değerli kabul edildiği günümüzde bu sayılar azımsanmayacak derecede fazladır.

Tüm eğitim uygulamalarında olduğu gibi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan kaynaştırma uygulamalarının başarısı da eğitimin uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmene dayanmaktadır. Sınıf öğretmeni, “özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem de davranışlar açısından güçlü bir arabulucudur”(Walker ve Lamon, 1987; akt. Yıkılmış ve Gözün, 2004, s.68). Sınıf öğretmenin sınıfında olumlu bir sınıf atmosferi oluşturması, öğretim stratejilerini etkin bir şekilde kullanması, öğrenme sürecine tüm öğrencileri dahil ederek, özel gereksinimli olan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasında iyi bir arabulucu olması için öğretmenin yüksek düzeyde mesleki öz yeterlik inancına sahip olması gerekir.

Öğretmen öz yeterlik inancına yönelik oldukça fazla araştırma olmasına rağmen, kaynaştırmaya yönelik yeterlik inancıyla ilgili özellikle Türkiye de çok fazla araştırma yoktur. Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve aralarındaki ilişki ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini artırmaya yönelik öneriler sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Soruları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.) “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan (i). Öğrenci katılımını sağlama, (ii)Öğretim stratejileri, (iii).Sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?

2.) Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan (i). Öğrenci katılımını sağlama, (ii)Öğretim stratejileri, (iii).Sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu,

kaynaştırma öğrencisi varlığı, özel eğitimle ilgili kurs, seminer alıp almadığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3.) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları hangi düzeydedir?

4.) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi varlığı, özel eğitimle ilgili kurs, seminer alıp almadığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5.) Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan (i). Öğrenci katılımını sağlama, (ii)Öğretim stratejileri, (iii).Sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar şöyle sıralanmaktadır:

1. Araştırma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezindeki ve ilçelerindeki ilkokullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.
2. Araştırma bulguları, veri toplama araçları ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: ALAN YAZIN TARAMASI

Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının (social learning theory) anahtar kavramlarından biridir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005; Aşkar ve Umay, 2001; Ekici, 2012; Hazır-Bıkmaz, 2004; Kiremit ve Gökler, 2010; Pajares ,2002). Öz yeterlik, “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s.15). Öz yeterlik bir kişinin fiziksel veya kişilik özelliklerine dair kişisel değerlendirmelerinden çok ne yapabileceğine dair inancıdır (Zimmerman, 1995). Tschannen-Moren ve Hoy (2001) ise öz yeterlik inancını ‘ kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri’ olduğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle öz yeterlik, bir kimsenin belirli bir durum ya da sorun karşısında (örneğin, bir sınav, bir görüşme, bir yarışma, ya da bir ders verme gibi) başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel görüşünü/inancını oluşturur (Tuckman, 1991; akt. Özdemir, 2008).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere öz yeterlik, algılanan, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile ne yapabilirim” ya da “yapabilir miyim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Başka bir ifade ile öz yeterlik, durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır (Snyder&Lopez, 2002; akt. Acar, 2005, s.1).

Ayrıca öz yeterlik inancı, davranış hakkında basit bir kestirim aracı ya da nedensel özellikler değildir. Nedensel özellikler, olaylarla açıklanır. Oysa öz yeterlik inancında vurgulanan bireyin ne yapabileceği ile ilgili yargısıdır. Öz yeterlik inancı, bir

hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı da değildir. Çünkü bir amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir (Snyder&Lopez, 2002; akt. Acar, 2005).

Öz yeterlik, öz saygı ve öz güven kavramları ile de aynı şey değildir. Öz saygı ve öz güven kişinin yaşamı boyunca kendine yönelik geliştirdiği değerlik ve yeterlik algılamalarını kapsar (Acar, 2005; Denizoğlu, 2008; Pajares, 2002). Özellikle öz yeterlik, Leithwood'un (2007) belirttiği gibi,

Bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı iken, kişinin öz yeterlik inancı kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi ile ilgili değildir. Bir kişi herhangi bir davranışa ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin peşinde olan bir kişi performansını yeterli görmeyebilir. Ancak bu kişinin ortaya koyduğu performans esasında oldukça iyi olabilir. Bu nedenle öz yeterliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir (Akt. Kurt, 2012, s.5).

Öz yeterlik, bir tür yetenek de değildir. Yetenekler bir kişide bir işi yapabilme potansiyelidir. Öz yeterlik inancı ise daha çok daha spesifik görev alanlarında “bu işi başarabilir miyim” sorusuna yönelik kişinin kendi yargıdır (Donald, 2003; akt. Acar, 2005). Örneğin; matematik olimpiyatlarına, matematiğe karşı özel yetenekleri olan öğrenciler katılmaktadır. Ancak sınav anında “ben bu işi başarabilirim” diyen öğrencilerin yüksek öz yeterlik inançları onların madalya kazanma olasılığını artırabilir.

Bandura'ya göre (1997) kişinin bilgi ve becerileri tek başına bazı etkinlikleri yerine getirmek için yeterli değildir. Aynı becerilere sahip farklı kişiler ya da farklı şartlar altında aynı kişi kişisel yeterliklerine dair inançlarına bağlı olarak zayıf, yeterli hatta olağanüstü performans sergileyebilirler. Görevleri yerine getirebilme konusunda

kendilerine şüphe ile yaklaşan kişiler kendi becerilerini yeterli ve etkili bir şekilde kullanamazlar. Ek olarak, etkili performans hem becerileri hem de bu becerileri kullanmak için öz yeterlik inancını gerektirir.

Öz Yeterlik İnancının Boyutları

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına göre "öz yeterlik inancı, kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelenebilir. Kişisel öz yeterlik; bireyin kendi değerinin bir yargısı ve verilen bir görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlarıdır" (Bandura, 2001; akt. Kiremit, 2006, s.44). Örneğin, bir kısa mesafe koşu yarışmasında dereceye gireceğine inanan bir atletin, o yarışmayla ilgili olarak kişisel öz yeterliği yüksektir diyebiliriz. Yine o yarışmayla ilgili olarak kişisel öz-yeterliği düşük olan bir atlet ise başarılı olabilmeyi dışsal sebeplere bağlar.

Sonuç beklentisi ise belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin insanların sahip oldukları inançları kapsamaktadır. Gibson ve Dembo (1984) bu iki yapının birbirinden farklı olduğunu belirtirken, bireylerin belirli etkinlikleri yapamayacaklarına inanmaları durumunda, gerekli olan davranışı ya hiç yapmayacaklarını ya da o davranışı gerçekleştirse bile bunda ısrarcı olmayacaklarını belirtmektedirler (Akt. Ay, 2007, s.46).

Öz yeterlik ve sonuç (ürün) beklentileri şu şekilde birbirinden ayırt edilebilir:

Bireyin bir davranışın olumlu bir şekilde sonuçlanacağına dair yüksek beklentisi olabilir; fakat o davranışı başarılı bir şekilde tamamlayacağına dair düşük yeterlik beklentisine sahipse davranışa teşebbüs etmeyebilir. Yani, sonuç (ürün) beklentisi yüksek olup yeterlik beklentisi düşük ise davranış gerçekleşmeyebilir. Örneğin, bir öğrenci eğer öğretmenin sorusunu doğru cevaplarsa öğretmenin onu beğeneceğini ya da iyi not vereceğini düşünür, ancak bunu istese de eğer yeterliliğinden şüphe ederse

cevap vermeye çalışmaz. Sonuç (ürün) beklentisi ile öz yeterlik arasındaki fark, bilme ile yapma arasındaki farktır (Savran ve Çakıroğlu, 2001).

Sonuç (ürün) beklentisi performansın ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlarla ilgili inançlardır. Performans bir başarıdır; sonuç (ürün) ise bunu takip eder. Kısaca, ürün bir performansın sonucudur, performansın kendisi değildir. Diğer taraftan, birey yüksek yeterlik inancına sahipse, eylemi gerçekleştirir. Eğer başarılı bir şekilde sonuçlanırsa, olumlu tecrübeleri yeterlik beklentisini artırır. Başarısız eylemler ya da tekrarlanan başarısızlıklar ise yeterlik beklentisini azaltabilir (Aktağ, 2003; akt. Yıldırım, 2011).

Öz yeterlik ve sonuç beklentileri ayrı olsa da çoğu zaman birbiriyle ilişkilidir (Bandura, 1997). Örneğin; başarılı öğrenciler becerilerine güvenir ve davranışlarının da olumlu sonuç vereceğini düşünebilir; ya da öğrenci yüksek öz yeterliğe sahip olabilir ancak öğretmenin kendisini sevmediği için düşük not vereceğini düşünürse düşük sonuç beklentileri olabilir. Sonuç olarak öz yeterlik inancı kişinin düşüncelerini, duygularını, motivasyonunu ve seçimlerini doğrudan etkilediği ve dolayısıyla özel bir alan göreviyle ilgili performansın niteliğini belirlediğinden dolayı insan yaşamında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Kiremit, 2006).

Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura'ya (1997) göre bireyin öz yeterlik inançlarının beslendiği dört kaynak vardır. Bunlardan birincisi; kişinin kendi yaşantıları yoluyla kazandığı performans başarıları (mastery experiences), ikincisi; başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek kazandığı dolaylı yaşantılar (vicarious experiences), üçüncüsü; sosyal çevre tarafından gerçekleşen sözel ikna (verbal persuasion), son olarak dördüncüsü ise kişinin içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durumdur (physiological arousal).

Performans başarıları. Kişi çeşitli eylemler gerçekleştirir ve kendi yaşantısı yoluyla birçok deneyimler kazanır. Bu deneyimler bazen başarı ile bazen de başarısızlıkla sonuçlanır. Kişi bu eylemlerinin sonuçlarını başarı ve başarısızlıklarına göre değerlendirerek, benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirirler. Öz yeterlik inancının oluşmasında en etkili kaynak bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Başarılı deneyimler öz yeterlik inancını artırırken, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz yeterlik inancının düşmesine neden olur (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Bandura'ya (1994) (akt. Doğan, 2013, s.5) göre, bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülememektedir. Buna göre denilebilir ki bireyin davranışlarını tekrar tekrar göstermesi, davranışlarındaki başarı düzeyinin ve öz yeterlik algısının yüksek olduğunun göstergesidir. Bunun tam tersi durumlarda da başarısız davranışlarda, öz yeterlik algısının davranışa göre azaldığı belirtilmektedir. Tekrarlanan başarısızlıklar, güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirmeyi engeller. Oldukça kolay görevlerdeki başarısızlıklar da zor görevlerde ısrarcı olmak için gerekli olan esneklik duygusunun gelişimini engeller.

Örneğin: Matematik sınavında yüksek performans gösteren bir öğrenci matematikten yüksek not alacaktır ve sınıfta rahat bir yaklaşım sergileyecektir. Bu yaklaşımla ileriki dönemlerde matematik içerikli bir bölüm ya da sınıf seçecektir. Matematik ile ilgili kendine verilen görevlerde rahat olacaktır ve bu duygu, kişi zorluklarla karşılaştığında onun gayretini artıracaktır. Diğer yandan, sınavda düşük not almış öğrencinin yeteneklerine olan güveni azalacaktır. Sonuç olarak matematikte düşük

başarı göstermiş olduğu için, ileriki dönemlerde matematik sınıflarına katılmaktan ve matematik ile ilgili çalışmalar yapmaktan kaçınırlar (Pajares, 2002).

Dolaylı yaşantılar. Öz yeterlik inancı oluşturmanın ve güçlendirmenin ikinci yolu sosyal modellerden elde edilen dolaylı yaşantılardır (Bandura, 1994). İnsanlar, yalnızca kendi eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmezler. Ayrıca çevresinde bulunan başka kişileri de gözlemleyerek, başkalarının deneyimlerinden yola çıkarak da öz yeterlik inancı geliştirirler. Kişinin bizzat kendi yaşadığı deneyimler kadar olmasa da başkalarını gözlemleyerek dolaylı yoldan kazanılan deneyimler öz yeterlik inançları oluşturmada kısmen etkilidir. Ancak kişinin söz konusu alanda hiçbir yaşantısı yoksa veya çok sınırlıysa insanlar başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenirler (Kurbanoglu, 2004).

Başka bir deyişle, algılanan öz yeterlikte modellemenin etkisi gözlemcinin model aldığı kişiye olan benzerliği ve yakınlığına göre değişebilir. Gözlemci model aldığı kişiyle ne kadar benzerlik kurarsa o kadar da güçlü bir yeterlik hissedecektir. Benzerlik ne kadar büyükse gözlemci, model alınan kişilerin başarıları ve başarısızlıklarına karşı o derece ikna olur. Model alınan kişi iyi bir performans sergilerse, gözlemcinin yeterlik algısı da güçlenecektir. Model alınan kişi zayıf bir performans sergilerse, gözlemcinin beklentileri de o ölçüde azalacaktır (Hoy, 2000). Kendisine yakın ya da benzeyen kişilerin bir şeyler başardığını görmek gözlemcide kendisinin de aynı başarılarla sahip olması için gerekli potansiyeli sahip olduğu inancını geliştirir. Aynı şekilde onca çabaya rağmen başarısız olan birinin deneyimlerini gözlemek de öz yeterlik inancının oluşumunda olumsuz etki gösterebilmekte ve kişinin güdülenmesini düşürebilmektedir. Eğer insanlar modellerini kendilerinden çok farklı görürlerse, öz yeterlik inancı model alınan kişilerin davranışlarından ve sonuçlarından çok etkilenmez (Bandura, 1994)

Sözel ikna. Kişilerin belli bir işi başarmak için gerekli kapasiteye sahip olduklarına dair yeterli inançlarını etkileyen başka bir unsur da sosyal çevre tarafından gerçekleşen sözel ikna yöntemidir. Kurbanoğlu'na (2004) göre sözel ikna, bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde başkalarının yaptıkları sözlü değerlendirmeleri içerir. Bir işi yapabilecek yetenekte olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz yeterlik inancı üzerindeki etkisi çok güçlü olmamakla beraber, bireyin bir işi yapma konusunda göstereceği çabayı olumlu yönde etkilediği, buna karşın başkalarının yaptığı olumsuz değerlendirmelerin kişinin öz yeterlik inancını kırıp zayıflatıcı özellik gösterdiği bilinmektedir (Bandura, 1986; Pajares, 2002).

Sözel ikna, bir şeyler başarabilme yeteneğine sahip olan insanların öz yeterlik inançlarını güçlendirmede önemli bir araç görevi görür. Bir zorlukla karşılaşıldığında diğer insanlar kişinin yeteneğine olan güvenlerini ifade ediyorsa bu durumda öz yeterlik inancını sürdürmek, insanların kişinin yeteneğinden şüphe ettiklerini ifade ettikleri duruma göre daha kolaydır. Verilen bir işi başarabilmek için gerekli olan yeteneğe sahip olduğu konusunda ikna edilen insanlar zorluklarla karşılaştıklarında onun üstesinden gelmeye çalışırlar (Bandura, 1997; akt. Aslan 2008). Sözel iknada, ikna eden kişi büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik algısının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği ve ikna ettiği konudaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir. Belli bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan insanlar aynı ya da benzer bir konuda çevrelerindeki insanların öz yeterlik inançlarını etkileyebilmektedirler. Nitekim bu kişiler, diğerlerine olası durumları göstermek, olası problemler konusunda uyarmak, strateji ve taktikler vermek gibi sözel iknadan daha fazla yardımda da bulunabilmektedirler (Bandura, 1994).

Fizyolojik ve duygusal durumlar. Öz yeterlik algısını besleyen son kaynak ise fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997). İnsanlar kapasitelerini değerlendirirken kısmen ve aynı zamanda fizyolojik ve duygusal durumlarına da bakarlar. İnsanlar gerginliklerini ve strese olan tepkilerini zayıf performans işareti olarak yorumlayabilirler. Canlılık ve güçlülük barındıran etkinliklerde, insanlar yorgunluklarını, ağrılarını, sızılarını fiziksel zayıflık işareti olarak değerlendirebilirler. Ruh hali de insanların kişisel yeterlik inançlarını etkileyebilmektedir. Olumlu ruh hali kişisel yeterlik algısını kuvvetlendirirken, olumsuz ruh hali zayıflatabilir. Bundan dolayı, öz yeterlik inançlarını geliştirmenin bir yöntemi de insanların strese karşı tepkilerini azaltmak, olumsuz duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarına bağlı değerlendirmelerini değiştirmektir (Bandura, 1994).

Burada önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin tamamen yoğunluğu değil ama onların nasıl algılandığı ve yorumlandığıdır. Yüksek derecede kuvvetli yeterlik inancına sahip kişiler kendi duyuşsal farkındalıklarını, performanslarını destekleyici faktör olarak kabul ederken, kendilerine dair şüpheler ve kaygılarla dolu kişiler duyuşsal durumlarını engelleyici olarak algılayabilirler (Bandura, 1994).

Öz Yeterlik İnancının İşlevleri

Yukarıda da belirtildiği gibi, “öz yeterlik inançları insanların kendileri için amaç belirleyebilmelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir” (Hazır-Bıkmaz, 2004, s.161). Bundan dolayı öz yeterlik inançları, insanların nasıl hissedeceğini, nasıl davranacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Bu inançlar ya da eğilimler dört temel süreç içerisinde çeşitli etkilere yol açabilirler. Bu süreçler, bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim yapma süreçleridir (Bandura, 1994).

Pajares'e (2002) göre, öz yeterlik inançları davranışları çeşitli şekillerde etkiler. Öz yeterlik inançları bireylerin süreç içerisinde atması gereken adımlara dair tercihlerini etkiler. Yeterlik inançları ayrıca insanların ne kadar çaba sarf edeceklerini, engellerle karşılaştığında ne kadar bu çabaları devam ettirmeleri gerektiğini ve aksilik durumlarında ne kadar dirençli olunacağını belirlemelerine yardımcı olur. Yeterlik inançları aynı zamanda insanların bir etkinlikle uğraşırken sahip olabilecekleri stres ve telaşı ve bir görevi tamamladıklarında sahip oldukları başarı duygusunu da etkiler.

Yüksek öz yeterlik inancına sahip kişiler, yüksek performans başarıları gösterebilir (Hollender, 2011). Güçlü bir öz yeterlik inancı insanın birçok şekilde huzurlu olmasını ve başarılı olmasını sağlar. Kendi becerilerinden ve potansiyelinden son derece emin olan kişiler güç etkinliklere karşı kaçınılacak tehditlerden çok yeterliği artıracak etkinlikler olarak yaklaşırlar. Öz yeterlik inancı yüksek kişilerin içsel motivasyonu ve görev sorumluluk duyguları yüksek olur, kendilerine zor hedefler koyarlar ve bu hedeflere güçlü bir sorumluluk duygusu ile bağlanırlar. Başarısızlık ihtimaline karşı çabalarını arttırırlar. Başarısızlık ve engellenmelerden sonra yeterlik duygularını hemen yenilerler. Böyle kişiler başarısızlığı; çabalarının yetersiz olmasına, eksik bilgiye ve kazanılabilecek becerilere bağlarlar (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Öte yandan, kendi kapasitelerinden şüphe duyan, yani öz yeterlik inancı düşük bireylerin esin kaynakları zayıftır ve belirledikleri hedeflere ulaşmak için çok zayıf bir mücadele sergilerler. Zor işlerle karşılaştıklarında, kişisel kusurlara takılırlar, karşılaşılabilecekleri engellere takılırlar yani kısacası başarılı bir sonuca ulaşacak olasılıkları düşünmekten ziyade, olabilecek olumsuzluklara bakarlar. Zorluklarla karşılaşma durumlarında hemen pes ederler. Öz yeterlik inançlarını geriye tekrar kazanmaları oldukça zaman alır, çünkü yetersiz performansı yetenek eksikliğine bağlarlar ve bu yüzden de onlar için kendini gerçekleştiren kehanetten öteye gidemezler.

Stres ve bunalıma kolay kurban olurlar (Bandura, 1994). Yüksek seviyedeki yeterlik inancı da zor süreçlerde görev ve sorumluluklara yaklaşırken insanda dinginlik ve huzur duyguları yaratır. Bu etkilerin sonucu olarak; öz yeterlik inançları, bireylerin ulaşabilecekleri başarı duygusunun seviyesini belirler ve güçlü bir şekilde tahmin eder. Bu sebeple Bandura, kişisel yeterlik inançlarını “insan öznesinin anahtar öğeleri “ olarak düşünmektedir (Pajares, 2002).

Öğretmen Öz Yeterliği

Pajares’e (1997) göre öz yeterlik çoğunlukla özel alanlara ya da spesifik görevlere ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özel alanların en önemlilerinden birisi de öğretmen öz yeterliğidir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz yeterlik inancını, “bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, öğretmen öz yeterlik inancı, Guskey ve Passaro (1994) tarafından “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları”; Ashton (1984) tarafından ise “öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları”, olarak tanımlanmıştır (Akt. Çapri ve Kan, 2006, s.49).

Ashton ve Webb (1986) ile Gibson ve Dembo (1984) öğretmen öz yeterlik inancını, kişisel öğretim yeterliği ve genel öğretmen yeterliliği olarak iki farklı boyutta incelemişlerdir: Kişisel öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerde olumlu değişiklikler oluşturmada kendi kapasiteleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmıştır. Genel öğretmen (öğretim) yeterliği ise öğrencilerin aile geçmişlerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve okulla ilişkili değişkenlere bakmaksızın genel olarak öğretimin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceğine dair inancıdır (Ashton & Webb, 1986).

Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yeterliğini ölçmek ve ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin 30

maddelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğine verdikleri yanıtların faktör analizi sonuçları iki faktör ortaya koymuştur: Kişisel öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerde olumlu değişiklikler oluşturmada kendi yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmıştır. İkinci faktör ise Bandura'nın sonuç beklentisi adını verdiği kavrama karşılık gelen genel öğretim yeterliği öğrencilerin aile geçmişlerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve okulla ilişkili değişkenlere bakmaksızın öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceğine dair inancıdır (Akt. Atıcı, 2001).

Öğretmenlerin inançları ve öz yeterlik inançları ile ilgili önemli bir araştırmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından öğretmen inançlarının öğrenme-öğretme süreçlerine olan etkilerini saptayabilmek amacı ile yapılmıştır. Bu çalışmada, günümüzde diğer araştırmacıların da sıkça kullandıkları bir ölçek olan “Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançları” adlı ölçek geliştirilmiştir. Tschannen-Moran ve WoolfolkHoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz yeterlik İnançları Ölçeği” Türkçeye de Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Bu ölçek 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “*Öğrenci katılımını sağlama*”, “*Sınıf yönetimi*”, ve “*Öğretim stratejiler*” olarak adlandırılmıştır.

Öğretmen Öz yeterlik İnançlarının Öğretmen Davranışlarına Etkisi

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yeterlik inançlarının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve öğrencinin yeterlik inancı gibi öğretim ürünleriyle yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenme-öğretme süreçlerinde, iyi bir planlama ve organizasyon gösterirler. Yeni fikirlere daha açıktırlar ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını gidermek için yeni yöntem ve teknikleri uygulamada daha çok isteklidirler.

Örneğin, Gibson ve Dembo (1984) yaptıkları çalışmada, kişisel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterlik inancı düşük olan öğretmenlere göre yeterlik inancı yüksek

olan öğretmenlerin, öğrencilere cevap verirken daha aktif ve kendilerine daha fazla güvendiklerini, sınıf içerisinde daha geniş yelpazede akademik yoğunlaşma gösterdiklerini ve farklı şekillerde dönütler verdiklerini bulmuşlardır. Öte yandan; kişisel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin sonuç alamadıklarında hemen pes etme eğilimi gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Lorsbach ve Jinks (1998)'da yaptıkları “Öz yeterlik Teorisi ve Öğrenme Çevresi Araştırmaları” adlı bir çalışmada araştırmacılar, öğrenme çevresinin düzenlenmesi ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye değinmişlerdir. Araştırma bulguları öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretime bakış açılarını etkilediğini ve dolayısıyla öğretim çevresini farklılaştırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucuna göre, öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler, öğretim hedeflerini belirlemede daha etkilidirler, motivasyonu düşük olan öğrencileri motive etmede daha başarılıdır; zamanı daha iyi kullanmaktadırlar (Akt. Kiremit, 2006).

Wolfook, Rosoff ve Hoy (1990) öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetimleri ve öğrenci motivasyonuna karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öz yeterliği düşük öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha insancıl davrandıkları ve problem çözmede öğrenci özerkliğini daha fazla desteklediklerini bulmuşlardır.

Ashton ve Webb'in (1986) çalışması, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında farklı öğretim yöntemlerinin farklı olduğunu, öz yeterlik inancı düşük öğretmenlerin sınıf içinde önceliklerinin sınıf yönetimi olduğunu ve sorunları problem ortaya çıktıktan sonra çözüme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Akt. Atıcı, 2001). Benzer bir çalışmada Korkut (2009), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile algılanan sınıf yönetim becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur.

Başka bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile eğitimde yenilikçi yaklaşımlar ve materyaller kullanma arasında istatistikî olarak önemli bir ilişki bulunmuştur (Guskey, 1988). Bu çalışmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinden olmak üzere toplam 114 öğretmen katılımcı olarak üst düzey öğretim stratejilerini öğrenme ile ilgili bir mesleki gelişim programında yer almışlardır. Yüksek derecede yeterliliğe sahip öğretmenlerin sadece yeni fikirleri ve yenilikleri kullanmaya karşı istekli olmadığı aynı zaman da bu stratejilerin kendilerinin hâlihazırda sınıflarında kullandıkları stratejilerle benzer olduğunu söyledikleri de görülmüştür.

Allinder (1994), Öğretmen Yeterlik Ölçeği'ni kullanarak kişisel öğretim yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde daha kapsamlı bir hazırlık ve planla hareket ettikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretim sürecinde, öğretmenlerin samimi ve coşkulu bir güdülenmişlik eğilimi gösterdikleri bulunmuştur. Yüksek derecede yeterliliğe sahip olan bu öğretmenlerin, öğretmenlikte farklı yaklaşımlar ve materyaller kullanmaya karşı isteklilik, ilerlemeci ve yenilikçi tekniklerin uygulanmasına ve yeni öğretme yolları bulunmasına karşı istekli oldukları bulunmuştur.

Morrison ve diğerleri (1994) öğrenci ile ilgili konularda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile bu konularda öğretmenlerin işbirlikli, uzmanlık ve bağımsız çalışma tercihleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğretmenlerin kişisel öğretim yeterlikleri ile işbirlikli çalışma tercihleri arasında önemli bir ilişki buldular. Başka bir deyişle, yüksek derecede kişisel yeterliliğe sahip öğretmenlerin işbirlikli çalışma ortamını tercih ettikleri bulunmuştur. Özetle araştırma sonuçları göstermektedir ki öğretmen öz yeterlik inançları öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını oldukça etkilemektedir.

Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenciler Üzerine Etkisi

Araştırma sonuçlarının gösterdiği bilgiler ışığında, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının; öğrenci başarı düzeyi, akademik benlik kavramı, öğrenci motivasyonu gibi öğrenci ürünleri ile de oldukça ilişkilidir (Hazır-Bıkmaz, 2006).

Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci nitelikleri ve öğrenme ürünleri üzerine etkisini farklı bir yaklaşımla ele alan Anderson, Greene ve Loewen (1988), öğretmen öz yeterliğinin alt boyutlarından birini oluşturan kişisel öğretim yeterliği düzeyinin, öğrencilerin düşünme süreçlerine, yeterlik inançlarına ve başarılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar kişisel öğretmen yeterliği farklı düzeylerde olan öğretmenleri belirlemiş ve daha sonra da, alt ve üst düzeylerde bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri çeşitli nitelikleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin dil ve sosyal bilimler ders başarılarına olumlu katkılar sağladığı ve yeterlik inançlarını geliştirdiği belirlenmiştir (Akt. Özerkan, 2007, s. 20).

Benzer bir çalışmada Özerkan (2007), öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda, öğretmen öz yeterlik inancının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği, öğretmenin sınıf içi uygulamalarının da öğrencilerin akademik benlik kavramını etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin ürünleri olan öğrenci başarısı ve öğrenme güdüsü gibi çıktıların öğretmenlere öz yeterlik inançları ile ilgili dönütler verdiği belirtilmiştir. Kısacası öğretmen öz yeterlik inancı ile öğrencilerin akademik benlik kavramı birbirlerini döngüsel olarak etkilediği ortaya konulmuştur. Araştırmada, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramlarının daha yüksek olduğu, bu durumun da aynı öğrencilerin sosyal bilgiler

akademik başarılarını da artırdığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen öz yeterlik inançlarının, akademik benlik kavramı aracılığıyla öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson, Wallece ve Thompson'ın (1999) yaptıkları bir araştırmada, okulların akademik başarıları ile o okulda çalışan öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin matematik dersindeki başarısında öğretmen öz yeterliğinin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 53 okuldan 100 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıf uygulamalarında öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Akt. Kiremit, 2006).

Özetle, araştırma sonuçlarının gösterdiği bilgiler ışığında, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının; öğrenci başarı düzeyi, akademik benlik kavramı, öğrenci motivasyonu gibi öğrenci ürünleri ile dersin planlamasından başlayarak eğitim programının yürütülmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğrenme çevresinin düzenlenmesi, materyal hazırlama ve kullanma, değerlendirme ve dönüt verme, öğretmen-öğrenci iletişimi, sınıf yönetimi gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının; kendi mesleki gelişimleri, yeniliklere açık olma düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile önemli derecede ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Kaynaştırma Eğitimi

Özel Eğitim ve Kaynaştırma Nedir?

Her çocuk, kendine özgü bedensel, bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle birbirinden farklıdır. Kimi fiziksel olarak uzun ya da kısa, kimilerinin öğrenme yetenekleri farklı, kimileri ise duyuşsal olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak,

farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 3. maddesi b fırcasında özel eğitim; “ Özel gereksinimli bireylerin, eğitim ihtiyaçlarının karşılanarak topluma kaynaşmalarının sağlanması için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sunulan eğitimidir.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciler, genellikle şu gruplarda toplanmaktadır (Baykoç, 2009, s.15):

- Duygu ve davranış bozukluğu olanlar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB)
- Yaygın Gelişimsel Bozukluklar- Otizm
- Dil ve Konuşma Sorunları
- Görme Yetersizliği
- İşitme Yetersizliği
- Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar
- Zihinsel Yetersizlik
- Özel Öğrenme Güçlüğü
- Süregen Hastalıklar (Uzun Süreli Hastalıklar)
- Üstün ve Özel Yeteneklilik
- Birden Fazla Engellilik

Batu ve Kırcaali-İftar'a (2005) göre; günümüzde özel eğitim alanında belki de en sık kullanılan kavramlardan biri “kaynaştırma” dır. Özel eğitim bağlamında kaynaştırma uygulamalarının da temeli en az kısıtlayıcı ortam kavramına dayanır. En az kısıtlayıcı ortam, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile

mümkün olduğunca birlikte eğitim almalarını gerektirir (Salend, 2008; akt. Diken, 2010). Çağdaş dünyada, demokratikleşme, her bireyin eğitim görme hakkı ve eğitimde eşitlik ilkesi gereği, özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmeleri adına kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırmanın çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Genel tanımıyla kaynaştırma; “Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-iftar, 1992, s.45).

Bir başka tanıma göre kaynaştırma; “özellikleri uygun olan özel gereksinimli bireylerin bireysel eğitim programları çerçevesinde, normal ve özel eğitim personelinin sorumluluğu altında; eğitimsel, sosyal ve süre olarak normal yaşlılarıyla bütünleştirilmeleridir” (Strain ve Kerr, 1981; akt. EARGED, 2010, s.22).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2006) 23. maddesinde, “kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır.

Eripek’ e (2007) göre “kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında; normal akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, akranlarıyla ve yetişkinlerle iletişime geçmeleri sosyal kaynaştırmayı ve yeteneklerine dayalı destek eğitimi sunulması da eğitsel kaynaştırmayı ifade etmektedir.

Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Tarihe bakıldığında 1900’ lü yılların ortalarına kadar özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış eğitim ortamlarında, yani normal gelişim gösteren

akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitilmeleri görüşü yaygın olmakla birlikte, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik çabaların oluşmaya başladığı görülmektedir. İlk olarak, 1913 yılında görme engelli öğrencilerin, bir okul gününün bir kısmını normal akranlarıyla geçirmeleri sağlanmış, böylece kaynaştırma uygulamasına ilk adım atılmıştır. 1928 yılında İngiltere’de genel eğitim okulları ile özel eğitim okullarının birlikte çalışmalarına yönelik bir karar alınmıştır (Lindsay, 2003; akt.Kargın, 2004)

1950’li yıllardan itibaren özel gereksinimli öğrencilerin ayrı özel eğitim sınıflarında eğitilmelerinin beklenen yararı sağlamadığı, hatta birçok problemi beraberinde getirdiği gözlemlendi (Kargın, 2004). 1950’li yılların başlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde, özel gereksinimli öğrenci velileri bir araya gelerek, çocuklarına fırsat verilmesi halinde normal akranları ile birlikte eğitim alabilecekleri ve sınıf aktivitelerine katılabileceklerini savunmuşlar ve çocuklarının eğitimde eşitlik hakkını elde etmeye çalışmışlardır (Battal, 2007; Batu ve İftar, 2005). 1950’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan “normalleştirme” kavramıyla özel gereksinimli öğrencilerin normal yaşlılarıyla eğitim almaları olasılığı eğitimciler tarafından sorgulanmaya başlamıştır. Normalleştirme kavramı 1960’lı yıllarda ABD’de de benimsenmiştir. Normalleştirme kavramıyla, özel gereksinimli bireylerin yalnızca genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri benimsenmekle kalmayıp, bu bireylerin yaşamlarının ve davranışlarının buldukları topluma uygun hale getirilmesi hedeflenmiştir. (Sucuoğlu, 2009). Bu bağlamda, 1960’lı yıllarda tüm çocuklara eşit eğitim fırsatları sağlanması gerektiğinden yola çıkan normalleştirme anlayışı, dünyada kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmasına öncülük etmiştir (Batu ve İftar, 2005).

1970’lerden başlayarak kaynaştırma eğitimi pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır. İtalya’da 1971 yılında, Norveç’te 1976 yılında, İngiltere’de 1974

yılında, Amerika’da ve Fransa’da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995; akt. Kargın, 2004, s.4).

1975’te Amerika Birleşik Devletleri’nde kabul edilen “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (P.L. 94-142)” ile özel gereksinimli bireylerin uygun eğitsel hizmetlerden yararlanmaları sağlanarak, ilk kez ayırım yapmaksızın değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, en az sınırlandırılmış eğitim ortamı, devlet okullarının programlarından ve hizmetlerinden yararlanma, karma eğitim ve yasal uygulama hakkı gibi önemli kararlar kabul edilmiştir. Bu yasa, 1990 yılında genişletilerek “Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA P.L. 101–476)” adını almış ve yetersizliği olan bütün çocukların parasız eğitimden faydalanmaları sağlanmıştır. Yasaya göre, özel gereksinimli çocukların okullarda mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır (Batu, 2000; Diken, 2010; Sadioğlu, 2011; Sucuoğlu ve Kargın 2008). İngiltere’de 1994 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu ile tüm özel gereksinimli çocuklara ilişkin eğitsel düzenlemelerin esasları belirlenmiştir (Nizamoğlu, 2006). “AB üyesi ülkelerinin özel eğitim politikalarını yönlendiren temel kararlardan biri de 2003 tarihli ‘Yetersizliği olan Öğrencilere Eğitim ve Mesleki Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlanması’ kararlarıdır” (Akçamete ve diğerleri, 2012, s.196).

Türkiye’de, 1950’li yıllardan 1980’li yıllara kadar olan döneme bakıldığında, kaynaştırmaya ilişkin sistematik bir gelişmenin olmadığı, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitimin daha çok özel eğitim okullarında ve sınıflarında devlet tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle o yıllarda özel eğitim okulları ve sınıflarının sayılarının arttığı görülmektedir (Kargın,2004).

Türkiye 'de özel eğitim ve kaynaştırmaya dayanak olarak alınabilecek yasal düzenlemelere bakıldığında; halen yürürlükte olan 1982 Anayasasının 42. maddesindeki "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükmüne uygun olarak 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanununun 7. maddesinin "Eğitim Hakkı" ile 8. maddesinin "Fırsat ve İmkân Eşitliği" başlığı altında, "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." hükmü yer almıştır. Ayrıca 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6. maddesinde; özel eğitim gerektiren bireyler için okul ve sınıfların açılmalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir.

Kaynaştırma eğitim uygulamaları, ABD'de kabul edilen P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası'ndan sonra diğer ülkelerde de kısa sürede benimsenmeye başlamıştır. Türkiye'de ise, 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu yasada, özel eğitimin amacı, kapsamı, tanımı, kurumlar ve görevleri, özel gereksinimli bireylerin tespiti, yerleştirilmesi ve izlenmesi gibi bölümler yer almıştır. 2916 sayılı yasada, kaynaştırma ayrı bir başlık altında tanımlanmasa da, yasanın 4. maddesinin e fıkrasında; "Durumları ve özellikleri uygun olan özel gereksinimli çocukların, genel eğitim sınıflarında normal akranları ile birlikte eğitim görmesi için gerekli tedbirler alınır." ifadesi ile kaynaştırma eğitimine ilk defa atıfta bulunulmuştur. Ancak, "Durumları ve özellikleri uygun olan özel gereksinimli çocuklar" ifadesi tam olarak açıklanmadığından, kaynaştırmaya hangi çocukların uygun hangisinin uygun olmadığı belirsizlik taşımaktadır (Kargın, 2004).

Türkiye'de 1991 tarihinde toplanan 1. Özel Eğitim Konseyi'nde gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması görüşleri benimsenmiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma açısından ülkemizde kabul edilen en

kapsamlı yasa, 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha önceden özel eğitim okulu ağırlıklı olan bu yapılanma bütünleştirme ilkesine uygun olarak çağdaş bir anlayış ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları esas alınarak düzenlenmiştir. Söz konusu kararnamenin "Kaynaştırma" başlıklı 12. maddesinde; "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." hükmüne yer vermektedir (Gök, 2013).

7 Temmuz 2005 tarihinde yayımlanan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un 15. maddesinde; "Hiçbir gerekçeyle özel gereksinimli bireylerin eğitim almasının engellenemeyeceği belirtilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, genel eğitim sistemi içinde bütünleştirilmiş ortamlarda ve eşitlik temelinde hayat boyu eğitim imkânından yararlandırılması gerektiği vurgulanmıştır."

Türkiye’de kaynaştırmanın uygulamalarına izlenecek en kapsamlı çerçeve 18 Ocak 2000 tarihinde yayımlanan ve 31 Mayıs 2006 tarihinde üzerinde bazı değişiklikler yapılarak tekrar yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıkça belirtilmiştir. 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesinde, kaynaştırma eğitiminde dikkat edilecek hususlar sırasıyla anlatılmış ve kaynaştırma eğitimi “Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini, destek hizmetleri de sağlanarak normal gelişim gösteren akranları ile resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürmeleri sağlanır.” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 24. maddesinde, kaynaştırma eğitiminde özel

gereksinimli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde nelere dikkat edilmesi açıklanmıştır.

Sonuç olarak, ABD ve AB ülkeleri başta olmak üzere dünya genelinde özel eğitimin kapsamı ve özneleri genişlemektedir. Özel gereksinimli öğrenciyi merkeze alan ve onları akranlarıyla kaynaştırmayı hedefleyen anlayışın yerine, sadece özel eğitim gerektiren öğrenciler için değil tüm öğrenciler için bütünleşmeye dayalı eğitim politikalarının ve buna paralel düzenlemelerin oluşturulduğu görülmektedir. Yani kaynaştırma kavramı biraz daha genişletilerek bütünleştirme kavramına geçiş yapılmaktadır. Ayrıca, günümüzde özel eğitim sadece “engellilik” olgusu üzerinden değil, okul dışı kalma riski olan tüm bireyler üzerinden ele alınmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitiminde “herkes için eğitim” ya da “herkes için bir okul” düşüncesi öne çıkmıştır. Özel eğitim ve kaynaştırmada, AB ve ABD’ de bu değişiklikler olurken, Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gerekli yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen uygulamalarda oldukça önemli sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca Türkiye’de özel eğitim hala “engellilik” olgusu üzerinden ele alınmakta ve bu alanda dünyada yaşanan değişimlerden uzak kalınmaktadır (Akçamete ve diğerleri, 2012, s.199-200).

Kaynaştırmanın Yararları

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde; kaynaştırma eğitimi, özel eğitim sınıflarıyla karşılaştırıldığında daha fazla tercih edilen bir eğitim düzenlemesidir (Kargın,2009). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda, farklı yapıları içinde bulunduran sınıflarda özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların birbirleriyle doğal bir etkileşim sürecine girecekleri ileri sürülmektedir. Bu durumda kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrenciler kadar normal gelişim gösteren öğrencilerin de

akademik ve sosyal becerilerini artıracacağı savunulmaktadır. (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Özel gereksinimli öğrencilere yararları. Özel gereksinimli öğrenciler iyi planlanmış ve organize edilmiş bir kaynaştırma eğitiminden, ayrıştırılmış eğitiminden elde edecekleri kazançlardan çok daha fazlasını elde edebilirler. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal yönden daha fazla yarar sağlayabileceği eğitimsel düzenlemedir (Eripek, 2004; Kargin, 2009; Kuz, 2001). Normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ortamına entegre edilen özel gereksinimli öğrenci, akranları ile arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri doğrudan gözlemlene olanağı bulur. Toplumun özel gereksinimli bir üyesi olarak, diğer insanlara nasıl yaklaşacağını ve onlarla nasıl iletişim kuracağını anlar (Saint-Lauren ve Lessard, 1991; akt. Kuz,2001).

Kennedy, Shukla ve Fryxell (1997) ortaokul düzeyinde ağır özel gereksinimli olan iki öğrenci grubu ile çalışma yapmışlardır. Bir grup, genel eğitim sınıfında tam zamanlı kaynaştırmaya, diğer grup ise özel eğitim odasında destek eğitimine alınmıştır ve her iki gruba bir yıl boyunca çalışılmıştır. Araştırma sonunda, özel gereksinimli öğrenciler için tam zamanlı kaynaştırma eğitiminin, destek eğitim hizmeti içeren özel eğitim sınıfındaki eğitimden daha yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle kaynaştırma eğitimindeki öğrenciler akranlarıyla daha sık etkileşime girmiş ve sosyalleşme düzeylerinde artış gözlemlenmiştir (Akt. Kuz, 2001).

Bailey ve Winton (1987) tarafından yürütülen bir çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin erken eğitim döneminde kaynaştırma ortamlarında bulunmalarının onlara birçok yarar sağladığı görülmüştür. Bu yararlar: Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında birçok uyarının olduğu bir ortamda deneyim kazanma fırsatını yakaladığı, normal gelişim gösteren akranlarını model alarak sosyal ve dil becerilerinin geliştiği, gerçek dünyayı daha iyi anladıkları, normal ortamlara

katıldıklarında, toplum tarafından daha kolay kabul gördükleri, dolayısıyla kendilerini dışlanmış değil, toplumun bir üyesi olarak gördükleri şeklinde sıralanmıştır (Akt. Avcılar, 2010)

Demirtel'in (1987) yaptığı çalışmada, ilkokullarda normal sınıflara devam eden hafif derecede zihin engelli öğrenciler ile özel eğitim sınıfına giden hafif derecede zihin engelli öğrencileri uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı bakımından normal sınıflara devam eden kaynaştırma öğrencileri lehine farklılık bulunmuştur.

Bir başka çalışmada ise Baysal (1989), okulöncesi dönemde kaynaştırma programlarının Down Sendromlu çocukların gelişimlerine etkisi ele alınmıştır. Deneysel nitelikte olan bu çalışmada, Down Sendromlu 12 çocuk deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubundaki çocuklar serbest oyun saatlerinde normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırılmış, kontrol grubundaki çocuklar serbest oyun saatlerinde ayrı gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırılmış, kontrol grubundaki çocuklar ayrı eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Seattle Performans Gelişim Ölçekleri kullanılmıştır. Gruplar karşılaştırıldığında, normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırılan deney grubundaki Down sendromlu çocukların sosyal, bilişsel, öz bakım becerileri ve motor gelişim alanlarında önemli gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir (Akt. Eripek, 2004, s.31-32).

Normal gelişim gösteren öğrencilere yararları. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilere olduğu kadar, normal gelişim gösteren öğrencilere de yarar sağlamaktadır. Kaynaştırma ile normal gelişim gösteren öğrencilerin, bireysel farklılıkları anlama ve farklılıklara saygı duyma, farklı özellikteki bireylerle arkadaşlık etme ve onları anlama gibi olumlu davranışlar kazanmaları beklenmektedir (Kargın,

2009). Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli sınıf arkadaşları ile birlikte oyun oynayabilirler, yemekte, otobüste veya oyun alanında özel bir arkadaş rolünü üstlenebilirler. Bu tür etkileşimlerin sayesinde normal gelişim gösteren öğrenciler de, özel gereksinimli öğrencilerin birçok olumlu özelliklere ve yeteneklere sahip olduklarının farkına varabilirler. Böylece, normal gelişim gösteren çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri özel gereksinimli çocukları önceden tanımaları ve onları anlamaları mümkün olabilir (Ryndak ve Alper, 1996) (akt. Ceylan ve Aral, 2005).

Bazı öğretmenler ve anne-babalar, özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitimin diğer öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkileyeceğine ve bu öğrencilerden olumsuz davranışlar öğreneceklerine ilişkin kaygılar dile getirmektedir. Ancak bu konuda yapılan bir çalışmada (Fryxell ve Kennedy, 1995), kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz olarak etkilemediği, tam tersine sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerinin ve kendine güvenin daha olumlu olarak geliştiği ifade edilmektedir (Akt. Kargın, 2009). Benzer bir çalışmada Salend (2008), sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunması durumunda, öğretmenin bazı eğitsel uyarlamalara gittiği, etkili öğretim yöntemleri kullanmak durumunda kaldığı, öğretim materyallerini çeşitlendirdiği ve bu durumun diğer öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Akt. Kargın, 2009).

Kaynaştırma Eğitimi Uygulama Modelleri

Özel gereksinimli bireyin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre hangi kaynaştırma eğitimi uygulama modelinde yer alacağı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (Madde, 70-71) belirtilmiştir. Yönetmelikte “Tam zamanlı Kaynaştırma ve Yarı zamanlı Kaynaştırma” olmak üzere iki kaynaştırma uygulaması ele alınmıştır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005, s.19):

Tam zamanlı kaynaştırma. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 70.

maddesinde; özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında tüm derslerde aynı sınıfta eğitim görmesidir. Tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarında, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarına göre, eğitim programı bireyselleştirilerek öğrenciye özel destek eğitim hizmetleri sağlanır. Özel gereksinimli öğrencinin normal akranlarıyla iletişim kurması ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; tüm dersleri, en az kısıtlayıcı ortam olan kaynaştırma sınıfında alması sağlanır. Kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasına (okul öncesi eğitim kurumlarında en fazla 14, ilköğretim kurumlarında 30 öğrenci) dikkat edilir ve gerekli fiziksel düzenlemeler, araç-gereç, materyal temini yapılır. Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının büyük çoğunluğunu, tam zamanlı kaynaştırma uygulaması oluşturur (MEB, 2010).

Yarı zamanlı kaynaştırma. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 71.

maddesinde; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta ya da ders dışı birlikte katılma yoluyla yapılır. Yarı zamanlı kaynaştırmada, özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel eğitim sınıfında olmasına rağmen, etkinliklerine katılabileceği bazı derslerde kaynaştırma sınıfında eğitim almaktadır. Yarı Zamanlı Kaynaştırma uygulaması, Dikici-Sığırtmaç 'a (2010a) göre daha çok akademik başarısı düşük olan öğrenciler için tercih edilen bir yöntemdir. Buradaki amaç, özel gereksinimli öğrencinin sosyal gelişim ve iletişim becerilerini geliştirmektir (Akt. Akcan, 2013)

Kaynaştırma Eğitimini Başarıya Ulaştıran Unsurlar

Kaynaştırma yalnızca özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıflarına dâhil edilmesi demek değildir. “Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin,

uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir” (Kargin, 2004, s.15). Kaynaştırma eğitimiyle hedeflenen, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla etkileşime girerek sosyal ve bilişsel olarak topluma uyum becerilerinin kazandırılması ve sosyal kabullerinin artırılmasıdır. Kaynaştırma eğitiminin yukarıda belirtilen hedefleri gerçekleştirmesi ve başarıya ulaşması için gerekli olan unsurlar alan yazında, öğretmenler, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, aileler, okul idaresi, fiziksel ortam ve bireyselleştirilmiş eğitim programları ya da var olan programların bireyselleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Normal öğrenciler. Özel gereksinimli olmayan yani normal gelişim gösteren öğrenciler kaynaştırmanın başarılı olmasında önemli bir unsurdur. “Çünkü öğrenciler, okulda öğrendiklerinin tümünü yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşiminden öğrenmezler. Çocukların öğrendiklerinin önemli bir bölümü öğrenci-öğrenci etkileşimi yoluyla gerçekleşmektedir” (Stainback ve Stainback, 1984; akt. Batu, 2000, s.42). Kaynaştırma eğitiminin hedeflerinin başında, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşime girmeleri ve onlar tarafından sosyal kabul görmeleri gelir (Eripek, 2004). Bu hedefin gerçekleşmesi için özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından benimsenmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğretmenin sınıfındaki normal öğrencileri, kaynaştırma uygulamasına katılacak özel gereksinimli öğrencinin durumu ile ilgili önceden bilgilendirmesi ve o öğrenciye karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlaması gerekir (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Stephens, Blackhurst ve Magliocca da (1982) (akt. Batu ve diğerleri, 2004, s.50) “kaynaştırma öğrencisi sınıfa yerleştirilmeden önce, sınıftaki normal öğrencilerin

hazırlanmasının ve bilgilendirilmesinin çok önemli olduğunu, bu tür çalışmaların kaynaştırmanın başarısında çok etkili olduğunu göstermişlerdir. “

Turhan'ın (2007) (akt. Kuyumcu, 2011) kaynaştırma okullarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasının bulgularına göre, normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencileri dersin akışını bozan, dikkat dağıtan ve sınıf ortalamasını düşüren öğrenciler olarak görmektedirler. Sözü edilen çalışmada yer alan normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu sınıftaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için yapılması gereken çalışmaların önemini ortaya koymaktadır. Sınıftaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli arkadaşlarının özellikleri hakkında bilgilendirilmesi ve öğrencilere model olan sınıf öğretmeninin de özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumlara sahip olması kaynaştırma başarısı için çok önemlidir.

Normal öğrencilere olumlu tutum kazandırmanın en etkili yollarından biri kendilerini özel gereksinimli bireylerin yerine koyabilecek senaryo durumlarıyla canlandırma çalışmaları yapmaktır. Canlandırma çalışmaları, normal öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle empati kurmalarına ve onlara her konuda yardımcı olmalarına yardımcı olabilir (Avcılar, 2010; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Kaynaştırma öğrencileri. Kaynaştırma eğitimin başarıyla yürütülmesindeki önemli unsurlardan bir diğeri de kaynaştırılacak olan özel gereksinimli öğrencinin sürece hazırlanması ve tüm yönleriyle tanınmasıdır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar 2005). Kaynaştırma eğitimine alınacak özel gereksinimli öğrencinin eğitsel performans düzeyi, davranış ve öğrenme özellikleri yeterince belirlenerek, hangi ortam öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam özelliği taşıyorsa, orada kaynaştırma uygulamasının yapılması

gerekmektedir (Uysal, 1995). Özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına aktarılan kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfın gerektirdiği davranışsal, akademik ve sosyal ön becerileri kazanması gerekir. Örneğin; normal akranları ile günaydın, iyi dersler vb. sosyalleşme ifadelerini kullanabilmeli, not tutma becerisine sahip olmalı, derste söz almak için parmak kaldırılacağı vb. davranışsal becerileri kazanmış olmalıdır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali İftar, 2005).

Okul yönetimi. Kaynaştırma uygulamasının tüm unsurlarıyla başarıya ulaşması için okul yönetimi kaynaştırma eğitimin yararına inanmalı ve kaynaştırma ile ilgili gerekli yasal alt yapının uygulanması için gerekli tedbirleri almalıdır (Uysal, 1995). Öncelikle okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, kaynaştırma sınıfı öğretmenleri, diğer öğretmenler, okul personeli, okul aile birliği, öğrenci temsilcileri ve kaynaştırma ile ilgili tüm paydaşlar işbirliği içinde okul genelinde bir kaynaştırma politikası oluşturmalıdır (Kargın, 2004). Okul yönetimin kaynaştırma politikası belirleyerek kaynaştırmanın gereğine inanması, sınıflara verilecek öğrenci sayısında, fiziki ortamın hazırlanmasında, araç-gerecin sağlanmasında ve okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylıklar sağlayacaktır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-iftar 2005).

Fiziksel ortam. Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı genel eğitim sınıflarında fiziksel ortam, derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik iyi bir şekilde düzenlenmiş fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Sınıfa yerleştirilen kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğinin olduğu gruba bağlı olarak sınıfın fiziksel ortamında; oturma düzeninden başlayarak, sınıfın ısı ve ışık miktarı, rengi, büyüklüğü, gürültü düzeyi, ulaşılabilirliği, uyaran miktarı ve öğretim araç gereçlerinin yerleştirilmesine kadar birçok konuda fiziksel uyarlamalara gidilmelidir (Batu, 2000;

Batu ve Uysal, 2010; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Kaynaştırma uygulamalarında fiziksel ortam, her öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine olanak sağlamalıdır. Fiziksel ortam, öğrencilerin yalnız akademik yönden değil ayrıca sosyal ve kişisel yönden gelişimine katkıda bulunmalı, özel gereksinimli öğrencilere akranları ile etkili iletişim imkânı sağlamalıdır (Salend, 2001; akt. Önder 2007).

Fiziksel ortamla ilgili bir başka önemli uygulama, sınıf içinde fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden daha fazla sayıda öğrenci bulunmamasıdır. “Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için sınıf mevcutlarının en fazla 25-30 öğrenci olabileceği ileri sürülmüştür “(Allan ve Sproul, 1985; akt. Batu, 2000, s.44). Öğretmenlerin kaynaştırmayı kabulünde sınıftaki öğrenci sayısının etkili olduğu görülmektedir. İzci (2005) yaptığı araştırmada kaynaştırma uygulamalarında sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması, bu uygulamadan istenilen verimin elde edilememesine neden olacağını belirtmiştir. Mandell ve Strain’ in (1991) (akt. Batu, 2000) yaptıkları araştırma sonucunda ise, sınıf mevcutları az olan öğretmenlerin sınıf mevcutları fazla olan öğretmenlere göre, kaynaştırma eğitiminde karşı daha olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olduklarını belirtmektedirler. Batu da (1998) yaptığı çalışmada, “kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlerin, kaynaştırmanın başarılı olması için sınıflarda en fazla 2 özel gereksinimli öğrencinin bulunabileceğini” ifade ettiklerini saptamıştır.

Yukarıdaki çalışmalar göz önünde bulundurularak kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların mevcutlarının ne olması gerektiği Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 21. maddesinde şu şekilde hükme bağlanmıştır. Kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda “sınıf mevcutları en fazla; okul öncesinde özel eğitim ihtiyacı olan 2 bireyin bulunduğu sınıflarda 10, 1 bireyin bulunduğu sınıflarda 20, diğer kademelerde ise 2

bireyin bulunduğu sınıflarda 25, 1 bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenci olacak şekilde oluşturulur.”

Bireyselleştirilmiş eğitim programları. Normal gelişim gösteren akranlarına göre eğitim olanaklarından yetersizliği nedeniyle istedik şekilde yararlanamayan özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanması gerekir. Özel gereksinimli olduğu belirlenen her öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması, ülkemizde 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname gereği yasal bir zorunluluktur. Bu nedenle gerek kaynaştırma sınıflarında gerekse ayrılaştırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilen her özel gereksinimli öğrenci için bu programların hazırlanması ve uygulanması oldukça önemlidir (Gürsel ve Vuran, 2010; Kargın, 2007).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 69. maddesinde bireyselleştirilmiş eğitim programı, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve gereksinimleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 63. maddesinde de kaynaştırma uygulaması yapılan okul ya da kurumlarda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasının ekip halinde yapılması gerektiği belirtilmiş ve BEP geliştirme ekibinin oluşturulması zorunlu kılınmıştır. Ekip okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında, gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen, rehber öğretmen, eğitim programları hazırlamakla görevlendiren öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin diğer öğretmenleri, öğrencinin velisi, öğrenci ve gerektiğinde görüşlerine başvurmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyeden oluşmalıdır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriğinde; öğrencinin var olan eğitsel performans düzeyinin ifadesi, öğrenciye bir akademik yılsonunda kazandırılması planlanan uzun dönemli hedefler, uzun dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan kısa dönemli hedefler, belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemleri ve materyaller, kısa dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli olan zamanın başlama ve bitiş tarihleri, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için kullanılacak izleme ve değerlendirme yöntemi bulunur. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programında öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceği de belirtilir (Strickland & Turnbull, 1990; akt. Kargın, 2007).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasının ardından, hazırlanan program ve öğrenci belirli aralıklarla değerlendirilmeli ve düzenli bir izleme çalışması yapılmalıdır. Öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma derecesine göre program yeniden düzenlenebilir ya da geliştirilebilir.

Veli ile işbirliği. Özel gereksinimli öğrenci velileri, kaynaştırma uygulamaların başarılı olmasında en etkili unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Özel gereksinimli öğrenci velileri, çocuğun okul dışı eğitsel performansı hakkında bilgi vermekte, BEP biriminde yer alarak eğitim programlarının amaçlarının belirlenmesine katkıda bulunmakta, eğitim programının evde uygulanması gereken boyutunda öğretmen rolü oynamakta ve dolayısıyla eğitimde ev-okul birlikteliğini sağlamaktadırlar (Lewis ve Doorlag, 1987; akt. Sucuoğlu, 1996, s.25).

Westling ve Fox (1995) çalışmalarında, “bir kaynaştırma uygulamasının anne-babaların katkısı olmadan başarıyla yürütülemeyeceğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin anne-babalarından sınıf içinde ve dışında öğretmen yardımcısı olarak yararlanılabileceğini ve başarılı sonuçlar alınabileceğini belirtmişlerse

de, çalışmanın yürütüldüğü okulda anne-babaların okulda olmasının öğretmenlerden bir kısmı tarafından hoş karşılanmadığı görülmüştür “(Akt. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner 2004, s.17-18).

Kaynaştırma uygulamalarının okullarda istendik başarıya ulaşması için özel gereksinimli öğrenci velilerinin yanında normal öğrenci velilerinin de öğretmen ile işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. “Özel gereksinimli öğrenci velileri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek eğitimde ev-okul paralellliğini sağlamalı, diğer veliler ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfta kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına model olmalıdırlar” (Kargın, 2004, s.16).

Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan (1997) özel gereksinimli olan ve özel gereksinimli öğrenci velileri üzerinde yaptıkları araştırmada, her iki gruptaki veliler, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklar için de yararlı olduğunu dair görüş belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almaları gereken eğitim ortamı ile ilgili soruya, çocuğu normal gelişim gösteren veliler genellikle ayrıştırılmış özel eğitim ortamına yerleştirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğu olan ve velilerin büyük çoğunluğu ise çocuklarının tam kaynaştırma veya kısmi kaynaştırma uygulamalarında bulunmalarını uygun görmüşlerdir (Akt. Kuz, 2001)

Özel eğitim destek hizmetleri. Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi kaynaştırma kavramının temelinde özel gereksinimli öğrencilerin; genel eğitim sınıflarında normal akranlarıyla eğitim görmesi ve özel eğitim gerektiren öğrenciye ve/veya öğretmene gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması yer almaktadır (York ve Tundidor, 1995) Buna göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte

sürdürülmesidir. Buna göre başarılı bir kaynaştırma eğitimi için gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gereklidir. Destek eğitim hizmetleri olmadan özel gereksinimli öğrencinin tüm gereksinimlerinin genel eğitim sınıfında sınıf öğretmeni tarafından sağlanmasını beklemek oldukça güçtür (Batu, 2000; Kargın, 2004).

Batu ve Uysal (2010) özel eğitim destek hizmetlerini, “özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin giderilmesi için normal sınıf öğretmenleri ile uzmanların bir arada, işbirliği içinde çalışmasını gerektiren hizmetlerdir” şeklinde tanımlamışlardır (s.125). Özel eğitim destek hizmetleri kaynak oda eğitimi, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç şekilde sağlanabilmektedir (Batu, 2000).

Kaynak oda eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında aldığı eğitime paralel olarak eksiklik gösterdikleri derslerde ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda normal sınıf dışındaki kaynak odada başka bir uzman tarafından eğitim almasıdır (Batu, 2000; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998). Kaynak odada, destek eğitim veren öğretmen (özel eğitim öğretmeni gibi) ya da uzman (konuşma terapisti gibi) özel gereksinimli öğrencilere bireysel veya küçük grup eğitimi sağlar (Batu, 2000)

Sınıf-içi yardım, destek eğitim uzmanının, öğretimi uyarlama, program ve araç hazırlama, sınıf yönetimi gibi çeşitli konularda sınıf öğretmenine yardımcı olarak özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerinin karşılanması için gerçekleştirilen bir hizmet türüdür (Batu 2002; Kargın, 2004). Sınıf içi yardım, özel gereksinimli öğrenciye yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen özel gereksinimli öğrenciyle bireysel çalışır ya da sınıf öğretmeni özel gereksinimli öğrenciyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Örneğin, görsel sanatlar dersinde tüm sınıfla pastel boya ile resim çalışması yapılırken, kaynaştırma öğrencisiyle renk öğretimi üzerinde çalışılabilir.

Bu uygulama sınıf içinde olduğu için sınıf öğretmeni ile destek eğitimi veren uzman arasında etkili bir iletişim ve işbirliği olmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Kargın, 2004; Sadioğlu, 2011).

Özel eğitim danışmanlığı, kaynaştırma eğitimi yapan sınıf öğretmenin, özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerini daha iyi karşılamak için davranış değiştirme, BEP hazırlama, öğretimi uyarlama, eğitsel değerlendirme yapma, BEP ile var olan öğretim programı arasında geçişlilik sağlama vb. konularda özel eğitim alanında uzman birisinden danışmanlık yoluyla yardım almasıdır (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Danışman ve öğretmen, birlikte çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin davranış veya öğrenme sorunlarını belirlemeye çalışırlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirirler. Öğretmen geliştirilen çözüm önerilerini uygulamaya koyarak, kaynaştırma öğrencisiyle sınıfta yürüttüğü çalışmalara yön verir. Öğretmen uygulama sırasında danışmana giderek uygulamanın gidişatı hakkında fikir alışverişinde bulunabilir. Böylelikle kaynaştırma öğrencisinin davranış ve öğrenme sorunları, danışman rehberliğinde sınıf öğretmeni tarafından çözüme kavuşturulabilir. Özel eğitim danışmanlığı, öğretmenlere gelecekte karşılaşılabileceği benzer sorunları kendi başına çözme deneyimini kazandırır (EARGED, 2010; Kırcaali-İftar, 1998; Sadioğlu, 2011).

Öğretmenler. Kaynaştırma uygulamasının, eğitim ortamlarında uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisidir (Batu, 2000). Kaynaştırma uygulaması yapacak öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler; kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olma, kaynaştırma ile ilgili genel literatüre hâkim olma, bireysel eğitim planı hazırlama sürecinde aktif rol alma, öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullanma ve kaynaştırmanın bir ekip çalışması olduğunu bilerek okul yönetimi, rehber öğretmen,

diğer öğretmenler ve velilerle işbirliği içinde bulunma ve diğer öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin de sınıf ortamındaki etkinliklere demokratik bir şekilde katılımını sağlamadır (Batu, 2000; Kırcaali-İftar, 1998; Uysal, 1995; Yıkılmış ve Bahar, 2002).

Kaynaştırma uygulaması yapacak öğretmenlerin öncelikli olarak özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinin yanında kaynaştırma eğitiminin yararına inanmaları gerekmektedir (Batu, 2000). Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (1995) de çalışmalarında, “öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının, normal öğrenciler üzerinde çok belirleyici olduğunu, öğrencilerin öğretmenlerinin tutumunu benimsemeye hazır olduklarını ve bunun, öğretmenlerin sürekli akıllarında bulundurmaları gereken önemli nokta olduğunu belirtmektedirler” (Akt. Batu ve diğerleri, 2004, s.51).

Benzer bir araştırmada Link'e (1991) (akt. Batu, 2000) göre; sınıf öğretmenin kaynaştırmayı kabul eder bir tutum içinde olmasının, sınıftaki özürsüz olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarını da etkileme olasılığı yüksektir. Eğer öğretmen kaynaştırma öğrencisine karşı istekli ve olumlu bir tutum içerisinde değilse, sınıftaki diğer öğrenciler de özel gereksinimli öğrenciye karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunacaktır.

İlkokullarda genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Birçok öğretmen sınıflarına gelen özel gereksinimli öğrenciyi tanımadan, özelliklerine ve yetersizliklerine ilişkin bilgi edinmeden bu öğrenciyle karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca öğretmenler sınıf ortamında her öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlayacak öğretimsel düzenlemeleri ve her öğrencinin gelişimsel hızına uygun esnek öğretimi gerçekleştirememekte, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini nasıl değerlendireceklerini bilememektedirler. Bu durumda

birçok öğretmen iki seçenekle karşı karşıya kalmaktadır. Bunlardan birincisi; özel gereksinim olan öğrenciyi sınıf müfredatına nasıl katacağının bilmediği için öğrencinin programa uyum sağlayamadığını düşünerek kendi sınıfından alınmasını talep etmek; ikincisi ise sınıf müfredat programını uygulamak ancak özel gereksinimli öğrenciye, derslerde ya da teneffüslerde sınırlı vakit ayırarak bireysel öğretim yapmak, var olan becerilerini geliştirmeye çalışmaktır (Önder, 2007)

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yukarıda belirtilen olumsuz durumları yaşamaması için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar; kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme, özel eğitim gerektiren bireyleri tanılama, kaynaştırma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri bilme-uygulayabilme ve ölçme değerlendirilmelerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olabilmesi için öncelikle lisans eğitimi sürecinde özel eğitim ya da kaynaştırmaya ilişkin akademik bir eğitim almaları, hizmet içi eğitim seminerlerine katılmış olmaları veya bu alanlarda uzman olan kişilerin kaynaklarını incelemeleri gerekmektedir (Battal, 2007; İzci, 2005).

İzci (2005) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitim Konusundaki Yeterlikleri” adlı çalışmasında; sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin hali hazırdaki aldıkları eğitimle yeterli olacağına inanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma konusunda eksikliklerinin giderilmesi için, sınıf öğretmenliği programında en az iki dönem olmak koşuluyla özel eğitim dersleri okutulması gerektiğini savunmuştur.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin yeterliklerini değerlendirmek için betimsel bir araştırma yapan Battal (2007) ise anket tekniğiyle elde ettiği verilerden, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli eğitimi almadıkları için kaynaştırma uygulamaları hakkındaki bazı ilkeleri bilmedikleri ortaya

koymuştur. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik algılarını incelemek amacıyla 40 öğretmenin görüşünü almıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Çankaya (2010), ilköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi adlı araştırmasında; kişi ve kurumların kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin tutum ve düşünceleri ile uygulayıcı öğretmenlerin ve uygulama yapılan okulların kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin değişken özelliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarına olan etkileri değerlendirilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak kişi ve kurumların tutumlarının genelde olumlu olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının da ilişkili kişilere olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayanlara göre; erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre; okulunda kaynaştırma eğitime ilişkin imkânları daha iyi olan öğretmenlerin, olmayanlara göre ve okulun bulunduğu yerleşim birimi büyük olan öğretmenlerin, küçük olan öğretmenlere göre; kendilerini daha yeterli gördüklerini belirttikleri saptanmıştır. Uygulama yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulama tecrübesinin ise uygulamaya ilişkin görüşlerinde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Dolapci (2013) öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; kaynaştırma eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme, ölçme değerlendirme ve kaynaştırma

eğitimi genel yeterlilikleri, kaynaştırma eğitimi dersi almayan öğretmen adaylarından yüksek bulunmuştur.

Yukarıda yapılan araştırmaların sonucunda kaynaştırma eğitimin tam manasıyla amacına ulaşması için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilmeleri gereği günümüzde cevap bulunmuştur. 2006 yılında sınıf öğretmenliği lisans programlarına “Özel Eğitim” ve “İlköğretimde Kaynaştırma” dersleri zorunlu olarak konulmuştur ve halen eğitim fakültelerinde okutulmaktadır. Ayrıca okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik de kaynaştırma uygulamalarına dönük hizmet içi eğitim seminerleri de son yıllarda artarak devam etmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimine Etkileri

Bandura’ya göre (1997), öğretmenlerin öz yeterlik inançları hem öğrencileri için oluşturdukları öğrenme ortamı türünü hem de öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için gerçekleştirecekleri farklı etkinlikler hakkındaki değerlendirmelerini etkiler. Bu teoriden yola çıkarak, özel eğitim pratiklerine dair yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmenden özel gereksinimli bir öğrencinin normal akranlarıyla genel eğitim sınıflarında etkili bir şekilde öğrenim görebileceğine inanması beklenir. Öte yandan, yeterlik inancı düşük seviyede olan öğretmenler ise sınıfta özel gereksinimli bir öğrenciyi etkinliklere dâhil etme konusunda yapabileceklerinin sınırlı olduğunu düşünebilirler. Hatta özel gereksinimli öğrenciyi görmezden gelerek öğrenme etkinliklerine dâhil bile etmeyebilirler. Bu teoriye göre öğretmenlerin yeterlik inancı onların eylemlerinin sonuçları kadar davranışlarını ve eylemlerin kendilerini de etkiler (Tschannen-Moran, Woolfolk and Hoy, 1998).

Öğretmen yeterliği, kaynaştırma uygulamalarına dair tutumların geliştirilmesiyle yakından ilgilidir. Soodak ve Podell (1993) yaptıkları araştırmada öz yeterlik düzeyi

düşük olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesi yönünde olumsuz görüş belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Yine Soodak, Podell ve Lehman (1998) öğretmen tutumlarını öngörmeye çalışan kapsamlı bir çalışmada, 188 sınıf öğretmenine, sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi tutulan özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili sorular sormuşlar ve öğretmenlerin verdikleri yanıtları reddedici/kabul edici tutum ile tedirgin/sakin tutum olmak üzere iki boyutta değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının tutumlarını belirleyen en güçlü etmenlerden birisi olduğunu bulmuşlardır. Özellikle, öğretmen yeterliği yüksek olan, farklı öğretim etkinlikleri düzenleyen ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin kabul edici bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıfında zihinsel özel gereksinimli veya davranış bozukluğuna sahip öğrencisi olan, sınıf mevcudu az olan ve öğretmen yeterliği yüksek olan sınıf öğretmenlerinin, daha az stresli olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, yeterlik inancı düşük öğretmenlerin ise stres gösterdikleri ve özel gereksinimli öğrenciyi eğitim ortamına dâhil etmeyi kabul etmediklerini bulmuşlardır.

Diken (2006), yaptığı çalışmada, kendini zihin engelli öğrencilerle çalışmada yeterli hisseden öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmen yeterliği ile kaynaştırmaya ilişkin görüşler arasında orta derecede olumlu bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Akt. Akdoğan, 2009)

Weisel ve Dror (2006) benzer şekilde özel gereksinimli öğrencileri etkinliklere dâhil etme konusunda İsrail'deki 17 ilköğretim okulundan 139 öğretmenin tutumlarını incelemek için öğretmen yeterlik ölçeğini kullanarak okul organizasyonunun, eğitim ortamının ve öğretmenlerin yeterlik inancının etkilerini araştırdılar. Araştırmacılar öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğrencileri dâhil etme konusundaki tek gösterge

olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, daha olumlu bir okul ortamı yakalayanlar (destekleyici liderlik, işbirlikçi planlama ve özerklik) öğrencileri dâhil etme konusunda daha olumlu tutumlar geliştirmektedirler sonucuna da ulaşmışlardır.

33 öğretmenin yer aldığı başka bir İsrail araştırmasında, Almog ve Shechtman (2007) ciddi şekilde davranış problemi bulunan öğrencilerle çalışmak için gerekli stratejiler, öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin demokratik inançları konusunda doğru orantılı ilişkiler ortaya çıkarmışlardır. Bir dizi çalışmada, Forlin, Loreman ve Sharma (2009) ve Sharma, Moore ve Sonawane (2009) aday öğretmenlerin öğrencileri dahil etme konusundaki tutumlarla, özel gereksinimli öğrenciler ile temas kurma, yerel yetkililerin bilgisi ve politikaları ve güven seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar öğretmenlik yeterlik inancının katılımcıların tutumlarını en iyi şekilde tahmin eden tek faktör olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Akdoğan (2009) yaptığı çalışmada ise zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen bu araştırmanın analizinde 91 katılımcının verileri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun hem öz yeterlik inanç düzeylerinin hem de stres düzeylerinin yüksek ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler öğretmenlerinin özel ya da devlet okullarında çalışmalarına göre öz yeterlik inançlarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencileri normal akranlarından ayıran en belirgin özellikleri öğrenmede gösterdikleri yetersizliklerdir. Genel eğitim

sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin doğası gereği öğrenmede gösterdikleri yetersizlikler, öğretmenleri en fazla zorlayan faktörlerden birisidir (Eripek, 2005). Bandura (1977) (akt. Akdoğan, 2009) Öğretmenlerin özellikle zor öğrenen öğrencilerin başarıları ve öğrenmeleri üzerinde ne derece etkili olabildiklerine ya da bu alandaki yeteneklerine ilişkin yargılarının öz yeterlik inançlarının en önemli ölçütü olduğunu belirtmektedirler. Allinder' in (1994) yaptığı çalışma ise öğretmen öz yeterlik inancının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Brownell ve Pajares (1996), öğretmen öz yeterlik inancının, kaynaştırma uygulamasına katılan özel gereksinimli öğrencilerin öğretimleriyle ilgili başarıyı doğrudan etkilediğini ve öğretmenlerin özel eğitimle ilgili aldıkları hizmet öncesi eğitimi değerlendirmelerini ve özel eğitimle ilgili olarak meslektaşlarıyla etkileşim düzeylerini kendilerini algılamalarına bağlı olarak etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilere karşı daha olumlu bakış açısına sahip olmakla birlikte, öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktadırlar (Akt. Akdoğan, 2009).

Avcılar (2010) ilköğretim okullarında görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini saptamak amacıyla Tekirdağ ili merkezinde bulunan 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 12 Fen ve Teknoloji öğretmenin görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için "Kaynaştırma Becerilerini Öz Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitiminde uzman desteği olarak, özel gereksinimli öğrencinin durumunu belirleme ve Rehberlik

Araştırma Merkezine yönlendirme konusunda rehber öğretmenlerden yardım aldıkları belirlenmiştir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını yeterince uygulamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilere; diğer öğrencilerle aynı soruları sorarak, sözlü değerlendirmeler yaparak, derecelendirme ölçekleri ve gözlem formları kullanarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı eğitim-öğretim uyarlamaların ise sınırlı kaldığı görülmüştür.

Camadan (2012) sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 öğretmen adayı ve Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 131 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 238 kişi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimindeki yeterlik inançlarında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinde ise gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Dolapci (2013) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının, öz yeterlik inancı ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliği

arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyinin belirleyicisi olarak öğretmen öz yeterlik inancı değişkeni ile ilişkisinin güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı arttıkça, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin arttığı belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ilişkiisel tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011). İlişkiisel tarama modelleri ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014 – 2015 eğitim-öğretim yılı, Denizli ili, merkez, ilçe ve köy ilkokullarında görev yapan 340 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve öğrenci sayılarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.1 'de verilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında sınıf öğretmenlerin 179' u (%52.6) kadın, 161'i (%47.4) de erkeklerdir. Mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerin 38'si (% 11.2) 1 – 5 yıl, 59 'i (% 17.4) 6–10 yıl, 42 'si (% 12.4) 11–15 yıl, 51 'i (% 15.0) 16 – 20 yıl, 150 'si (% 44.1) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin 44'ü (% 12.9) eğitim enstitüsü, 249 'u (% 73.2) eğitim fakültesi, 35 'i (% 10.3) diğer fakülteler, 12 'si (% 3.5) yüksek lisans ve üzeri oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.

Ankete Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	179	52.6
	Erkek	161	47.4
Mesleki Kıdem	1 – 5 yıl	38	11.2
	6 – 10 yıl	59	17.4
	11 – 15 yıl	42	12.4
	16 – 20 yıl	51	15.0
	21 yıl ve üzeri	150	44.1
Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	44	12.9
	Eğitim Fakültesi	249	73.2
	Diğer Fakülteler	35	10.3
	Yüksek Lisans ve üzeri	12	3.5
Öğrenci Sayıları	5–14 kişi	68	20.0
	15–24 kişi	163	47.9
	25–34 kişi	92	27.1
	35 kişi ve üzeri	17	5.0
Kaynaştırma Öğrencisi Varlığı	Evet	113	33.2
	Hayır	227	66.8
Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders vb.	Evet	96	28.2
	Hayır	244	71.8

Öğrenci sayılarına göre dağılımlarında; sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu öğrenci sayılarına göre dağılımlarında 68 'ini (% 20.0) 5–14 kişi, 163 'ünü (% 47.9) 15–24 kişi, 92 'sini (% 27.1) 25–34 kişi, 17 'sini (% 5.0) 35 kişi ve üzeri oluşturmaktadır. Kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre dağılımlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi varlığı sayılarına göre dağılımlarında 113 'ünü (% 33.2) Evet, 227 'sini (% 66.8) Hayır oluşturmaktadır. Özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. almalarına göre dağılımlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. sayılarına göre dağılımlarında 96 'sını (% 28.2) Evet, 244 'sini(% 71.8) Hayır oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmen öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerini belirlemek için de “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca anketin Denizli ili ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak resmi izin alınmıştır.

Anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla ankete katılan sınıf öğretmenlerine ait cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayıları, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. almaları gibi bilgiler toplanmıştır.

Anketin ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan “Teachers” Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği) formu kullanılmıştır. Öğretmen Özyeterliği Ölçeği 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “*Öğrenci katılımını sağlama*”, “*Sınıf yönetimi*”, ve “*Öğretim stratejileri*” olarak adlandırılmıştır. Ölçek likert tipinde “yetersiz” den “çok yeterli” ye doğru derecelendirilmiştir. Ölçüt Aralığı 1-2 yetersiz; 3-4 çok az yeterli; 5-6 biraz yeterli; 7-8 oldukça yeterli; 9 çok yeterli şeklindedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancına işaret etmektedir.

Çapa ve diğerleri (2005), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin güvenirlik çalışmalarını 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yapmışlardır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarına göre her bir boyut için iç tutarlılık katsayıları; *Öğrenci katılımını sağlama*

(.82), *Sınıf yönetimi* (.84), *Öğretimsel stratejiler* (.86) ve ölçeğin geneli için (.93) olarak hesaplanmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek için Hollender (2011) tarafından geliştirilen [Teacher Efficacy For Inclusion Scale (TEI)] ve Türkçeye Bilgiç ve Meral (2012) tarafından uyarlanan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (KÖYÖ) kullanılmıştır. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği tek faktörlü olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin tümü yeterliği ölçmeye yönelik olumlu ifadelerdir. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve görünüm geçerliğinin sağlanmasından sonra, ilkokulda görev yapan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden 343 geçerli veri toplanmış ve ölçeğin Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı (.94) olarak hesaplanmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ve 5’li derecelendirme tipi (1=hiç yapamam–2= yapamam–3=kısmen yapabilirim–4=yapabilirim–5=yüksek olasılıkla yapabilirim) ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir. Puanların yüksekliği ölçüsünde öğretmen yeterlik inancında bir artıştan söz edilebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın belirtilen amacına ulaşması için veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler, 2014 – 2015 öğretim yılı arasında Denizli ili, merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan ve çalışma grubunu oluşturan 340 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından araştırma yapılan okullara gidilip sınıf öğretmenlerine tek tek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde “SPSS For Windows 15.0” paket programı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan testlerin analizi yapılmadan önce sonuçların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov

testi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimi yeterlik inançlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 3.2 'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnançları Puanlarının Normal Dağılım Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnow	N	K-Smirnov Z	P
Öğretmen Öz Yeterlik İnançları	340	1.149	.029*
Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnançları	340	1.456	.142

* $p < .05$

Tablo 3.2. incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik inançları puanlarının dağılımının .05 manidarlık düzeyinde (KSZ=1.149, $p < .05$) normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiş ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde Non-Parametrik istatistik teknikleri (Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis Varyans analizi) kullanılmıştır. Diğer yandan, araştırmanın ikinci ölçeğinden elde edilen kaynaştırma eğitimi yeterlik inançları puanlarının dağılımının ise .05 manidarlık düzeyinde (KSZ=1.456, $p > .05$) normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiş ve verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistik teknikleri (t testi, F testi, Tukey HSD) kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları düzeylerini belirlemek amacıyla madde bazında ve ölçek toplamında aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Cinsiyet, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma değişkenlerine göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasındaki farkın test edilmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasındaki farkın test edilmesinde Kruskal-Wallis

Varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olduğu durumlarda, farkın kaynağını saptamak için yine Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik inançları düzeylerini belirlemek amacıyla madde bazında ve ölçek toplamında aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik inançlarının; cinsiyet, öğrenim durumu, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma değişkenlerine farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde t-testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem ve öğrenci sayıları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde F testi (varyans analizi) kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olduğu durumlarda, farkın kaynağını saptamak için Tukey testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişki, Non-Parametrik testlerden Spearman Korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarına ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, sınıf öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinde bulunan 24 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Ortalama 9’a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9’a yakınlığına bakılır. Buna göre, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken yorumlaması Tablo 4.1’e göre yapılmıştır (Tekin, 1994; akt. Zararsız, 2012, s.60)

Tablo 4.1.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aritmetik Ortalama	Katılma Düzeyleri
1.00 – 2.59	Yetersiz
2.60 – 4.19	Çok Az Yeterli
4.20 – 5.79	Biraz Yeterli
5.80 – 7.39	Oldukça Yeterli
7.40 – 9.00	Çok Yeterli

Sınıf öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik inançları düzeyine ait ölçme aracına verdikleri cevapların analizi Tablo 4.2 'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Maddelerine Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları

MADDELER	N	\bar{X}	Ss
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	340	6.34	1.48
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	6.77	1.35
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	7.04	1.19
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	6.87	1.28
5. Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	340	7.39	1.18
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	7.38	1.18
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	340	7.45	1.18
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesine ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	340	7.32	1.23
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	7.29	1.17
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	340	7.36	1.21
11. öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne kadar ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	340	7.26	1.16
12. öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	340	7.07	1.21
13. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	7.33	1.19
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	6.91	1.21
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen yâda derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	340	7.24	1.19
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	340	6.94	1.21
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	6.96	1.24
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	340	7.10	1.27
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	340	7.12	1.24
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	340	7.45	1.23
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	340	7.29	1.34
22. Çocukların okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	340	7.16	1.24
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	340	7.21	1.19
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	340	7.21	1.30

Tablo 4.2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması 6.34 ile 7.45 arasında değişmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri öğrencilerin zor sorularına iyi cevap vermede ($\bar{X} = 7.45$) ve öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada ($\bar{X} = 7.45$)

kendilerini *çok yeterli* düzeyde görmektedirler. En düşük ortalamaya sahip madde incelendiğinde, ($\bar{X} = 6.34$) ortalama ile 1. maddenin olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilme konusunda kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde görmektedirler.

Tablo 4.3.

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	340	6.98	.94
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	340	7.25	.94
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	340	7.21	.95
Öğretmen Öz Yeterlik İnançları	340	7.15	.90

Tablo 4.3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının ($\bar{X} = 7.15$), alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançlarının ($\bar{X} = 6.98$), öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançlarının ($\bar{X} = 7.25$) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarının ise ($\bar{X} = 7.21$) *oldukça yeterli* oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 6.98$) öğrenci katılıma yönelik öz yeterlikte sahip iken, en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 7.25$) öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikte sahiptir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan (i). Öğrenci katılımını sağlama, (ii) Öğretim stratejileri, (iii).Sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi varlığı, özel eğitimle ilgili kurs, seminer alıp almadığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri

cevapların ortalamaları Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Varyans Analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olduğu durumlarda, farkın kaynağını saptamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançlarını saptamak amacıyla Mann Whitney U Testi tekniği kullanılmış ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin inançları Tablo 4.4 'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Cinsiyete Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Kadın	179	182.86	32732.50	12196.500	.014
	Erkek	161	156.75	25237.50		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Kadın	179	181.45	32479.50	12449.500	.030
	Erkek	161	158.33	25490.50		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Kadın	179	185.63	33227.00	11702.000	.003
	Erkek	161	153.68	24743.00		
Öğretmen Öz Yeterliği	Kadın	179	183.94	32925.50	12003.500	.008
	Erkek	161	155.56	25044.50		

* $p < .05$

Tablo 4.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançları arasında; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=12196.500$; $p=.014$; $p < .05$). Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda, kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançları arasında; öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=12449.500$; $p=.030$; $p < .05$). Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda, kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançları arasında; sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=11702.000$; $p=.003$; $p<.05$). Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda, kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli algılamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($U=12003.500$; $p=.008$; $p<.05$). Toplam öğretmen öz yeterlik inançlarına göre kadın öğretmenler, kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli algılamaktadır.

Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılım puanlarının ortalamalarına Kruskal Wallis Varyans analizi uygulanmıştır. Kruskal Wallis Varyans analizi sonuçları Tablo 4.5 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunda bütün kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde algılamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Farkın hangi gruplar

arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* olarak algılamaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise kendilerini *çok yeterli* olarak algılamaktadır.

Tablo 4.5.

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	1-5 yıl	38	168.63	4	15.477	.004
	6-10 yıl	59	147.08			
	11-15 yıl	42	141.61			
	16-20 yıl	51	157.83			
	21yıl ve +	150	192.58			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	1-5 yıl	38	175.45	4	19.180	.001
	6-10 yıl	59	145.92			
	11-15 yıl	42	132.39			
	16-20 yıl	51	158.64			
	21yıl ve +	150	193.62			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	1-5 yıl	38	174.49	4	13.267	.010
	6-10 yıl	59	148.40			
	11-15 yıl	42	141.46			
	16-20 yıl	51	159.65			
	21yıl ve +	150	190.00			
Öğretmen Öz Yeterliği	1-5 yıl	38	173.59	4	17.722	.001
	6-10 yıl	59	146.26			
	11-15 yıl	42	136.49			
	16-20 yıl	51	157.04			
	21yıl ve +	150	193.35			

* $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Sınıf

yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* olarak algılamakta iken, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise kendilerini *çok yeterli* algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toplam öğretmen öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre toplam öğretmen öz yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Toplam öğretmen öz yeterlik boyutunda bütün kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* olarak algılamaktadır.

Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerin öğrenim durumları ile öğretmen öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo 4.6).

Tablo 4.6.

Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Eğitim Fakültesi	261	165.04	41259.00	9884.000	.087
	Diğer Fakülteler	79	185.68	16711.00		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Eğitim Fakültesi	261	166.75	41686.50	10311.500	.240
	Diğer Fakülteler	79	180.93	16283.50		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Eğitim Fakültesi	261	166.68	41670.00	10295.000	.232
	Diğer Fakülteler	79	181.11	16300.00		
Öğretmen Öz Yeterliği	Eğitim Fakültesi	261	166.07	41516.50	10141.500	.166
	Diğer Fakülteler	79	182.82	16453.50		

* $p < .05$

Öğrenim durumları eğitim enstitüsü ve diğer fakülteler olan sınıf öğretmenleri yeterli sayıda olmadıkları için birleştirilerek diğer fakültelerde toplanmıştır. Aynı zamanda öğrenim durumları lisansüstü eğitim olan sınıf öğretmenleri de eğitim fakültesi mezunu oldukları için eğitim fakültesi grubuna katılmıştır. Tablo 4.6 'da gösterildiği üzere, öğrenim durumu eğitim fakültesi ve diğer fakülteler olan sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Buradan öğrenim durumu farklı olan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen öz yeterlik inançlarının ve alt boyutlarına olan öz yeterlik inançlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının sınıf mevcudlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis Varyans analizi uygulanmıştır ve analiz sonuçları Tablo 4.7 'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	5-14 kişi	68	148.58	2	4.383	.112
	15-24 kişi	163	174.12			
	25 kişi ve +	109	178.76			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	5-14 kişi	68	157.94	2	2.212	.331
	15-24 kişi	163	169.23			
	25 kişi ve +	109	180.24			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	5-14 kişi	68	166.07	2	.310	.856
	15-24 kişi	163	169.81			
	25 kişi ve +	109	174.30			
Öğretmen Öz Yeterliği	5-14 kişi	68	157.39	2	1.807	.405
	15-24 kişi	163	171.13			
	25 kişi ve +	109	177.73			

* $p < .05$

Sınıf mevcutları 35 kişi ve üzeri olan sınıf öğretmenleri yeterli sayıda olmadıkları için sınıf mevcutları 25-34 kişi olan aralıkla birleştirilerek 25 kişi ve üzeri olarak düzenlenmiştir. Tablo 4.7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Sınıf öğretmenleri sınıf mevcutlarına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde algılamaktadır.

Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo 4.8).

Tablo 4.8.

Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına

İlişkin İnançları

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	Kaynaştırma Öğrencisi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Evet	113	156.81	17719.00	11278.000	.070
	Hayır	227	177.32	40251.00		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Evet	113	158.03	17857.50	11416.500	.098
	Hayır	227	176.71	40112.50		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Evet	113	167.59	18937.50	12496.500	.700
	Hayır	227	171.95	39032.50		
Öğretmen Öz Yeterliği	Evet	113	159.94	18073.00	11632.000	.162
	Hayır	227	175.76	39897.00		

* $p < .05$

Tablo 4.8' e göre; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre toplam öz yeterlik inançları ve alt boyutlarına ilişkin inançları incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olanlara oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Ancak yapılan Mann Whitney U Testi

sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.9' da yer verilmiştir.

Tablo 4.9.

Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Öğretmen Öz Yeterlik ve Alt Boyutlarına İlişkin İnançları

Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ve Alt Boyutları	Kurs, Seminer vb. Alma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Evet	96	168.88	16212.00	11556.000	.848
	Hayır	244	171.14	41758.00		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Evet	96	170.63	16380.50	11699.500	.988
	Hayır	244	170.45	41589.50		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Evet	96	170.79	16395.50	11684.500	.973
	Hayır	244	170.39	41574.50		
Öğretmen Öz Yeterliği	Evet	96	170.25	16344.00	11688.000	.977
	Hayır	244	170.60	41626.00		

* $p < .05$

Tablo 4.9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma durumlarına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$). Bulguya göre, özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alan sınıf öğretmenleriyle, almayan sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin bulgularını elde etmek için öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.11 ve 4.12 ’de gösterilmiştir.

Sınıf öğretmenlerin anketin üçüncü bölümünde yer alan Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinde bulunan 24 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları düzeyinin belirlenmesi için: “Dağılım Aralığı = (En büyük değer – En küçük değer)/5” formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre katılım düzeyi bölümünün dağılım aralığı 0.80 birim olarak belirlenmiştir. Bu değer, derece katsayılarına eklenerek aşağıdaki kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları düzey aralıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken yorumlaması Tablo 4.10’ a göre yapılmıştır.

Tablo 4.10.

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnancı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aritmetik Ortalama	Katılma Düzeyleri
1.00 - 1.80	Hiç yapamam
1.81 - 2.60	Yapamam
2.61 - 3.40	Kısmen yapabilirim
3.41 - 4.20	Yapabilirim
4.21 - 5.00	Yüksek Olasılıkla Yapabilirim

Tablo 4.11.*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliğine İlişkin İnançlarının**Ortalamaları, Standart Sapmaları*

MADDELER	N	\bar{X}	Ss
1. Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	340	3.62	.78
2. Dersi, öğrenme gücünü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	340	3.75	.73
3. Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	340	3.73	.72
4. Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	340	3.66	.78
5. Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	340	3.82	.74
6. Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	340	3.63	.76
7. Öğrenme gücünü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	340	3.64	.73
8. Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	340	3.76	.74
9. Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	340	3.79	.74
10. Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	340	3.91	.71
11. Öğrenme gücünü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	340	3.76	.75
12. Öğrenme gücünü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	340	3.83	.72
13. Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	340	3.69	.73
14. Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	340	3.75	.77
15. Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	340	3.70	.70
16. Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme gücünü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	340	3.74	.78
17. Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	340	3.73	.72
18. Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	340	3.60	.79
19. Diğer eş zamanlı öğretim sorumluluklarımla olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	340	3.65	.78
20. Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim.	340	3.69	.79
21. Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	340	3.71	.71
22. Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	340	3.80	.75
23. Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	340	3.76	.73
24. Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	340	3.99	.77

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliğine ilişkin inançları puanlarının aritmetik ortalaması 3.60 ile 3.99 arasında değişmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde, ($\bar{X} = 3.99$) ortalama ile 24. maddenin olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturmada kendilerini *yapabilirim* düzeyinde görmektedirler. En düşük ortalamaya sahip madde incelendiğinde, ($\bar{X} = 3.60$) ortalama ile 18. maddenin olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilme konusunda kendilerini *yapabilirim* düzeyinde görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını betimleyen istatistik değerleri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarını Betimleyen İstatistik Değerleri

	N	\bar{X}	Ss
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	340	3.74	.52

Tablo 4.12 ’de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ($\bar{X} = 3.74$) *yapabilirim* düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencisi varlığı, özel eğitimle ilgili kurs, seminer alıp almadığı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkın olduğu durumlarda, farkın kaynağını saptamak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t- testi uygulanmıştır ve bulgularına Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13.

Cinsiyete Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd.	t	p
Kadın	179	3.82	.52	338	2.94	.003
Erkek	161	3.65	.51			

* $p < .05$

Tablo 4.13 'te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları [$t(338) = 2.94, p < .05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ortalama puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin lehine bir farklılık görülmektedir (\bar{X} Kadın=3.82 ve \bar{X} Erkek=3.65). Bu bulguya dayanarak araştırmada kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdeme Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.14 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14.*Mesleki Kıdeme Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları*

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
1-5 yıl	38	3.93	.47	4.79	4	1.20	4.59	.001
6-10 yıl	59	3.66	.48	87.35	335	.26		
11-15 yıl	42	3.55	.63	92.14	339			
16-20 yıl	51	3.62	.56					
21yıl ve +	150	3.81	.47					
Toplam	340	3.74	.52					

* $p < .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(4-335)=4.59, $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda; 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.93$), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.55$) göre ve 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.62$) göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.81$), 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.55$) göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik konusunda bütün kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *yapabilirim düzeyinde* algılamaktadır.

Öğrenim Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t- testi uygulanmıştır ve bulgularına Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15.

Öğrenim Durumuna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları (t-testi)

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd.	t	p
Eğitim Fakültesi	250	3.74	.52	338	.30	.762
Diğer Fakülteler	90	3.72	.53			

* $p < .05$

Tablo 4.15 'te görüldüğü gibi, öğrenim durumu eğitim fakültesi ve diğer fakülteler olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Buna göre öğrenim durumu farklı olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımı belirlenmiş ve alınan puanların ortalamalarına tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.16 'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16.

Sınıf Mevcuduna Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları (varyans analizi)

Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	F	p
5-14 kişi	68	3.72	.57	.54	2	.27	.99	.372
15-24 kişi	163	3.71	.51					
25 kişi ve +	109	3.80	.50	91.60	337	.27		
Toplam	340	3.74	.52	92.14	339			

* $p < .05$

Tablo 4.16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur($p>.05$). Buna göre sınıf mevcutları farklı olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının benzer olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t- testi uygulanmıştır ve bulgularına Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17.

Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisinin Varlığına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd.	t	p
Evet	113	3.75	.49	338	.32	.751
Hayır	227	3.73	.54			

* $p < .05$

Tablo 4.17 ’de görüldüğü gibi, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ile olmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Buna göre sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ile olmayan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t- testi uygulanmıştır ve bulgularına Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18.

Özel Eğitimle İlgili Kurs, Seminer, Ders, vb. Alma Durumlarına Göre Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd.	t	p
Evet	96	3.85	.51	338	2.59	.010
Hayır	244	3.69	.52			

* $p < .05$

Tablo 4.18 ’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları [$t(338) = 2.59, p < .05$] özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan ile almayan sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ortalama puanları incelendiğinde eğitim alan öğretmenlerin lehine bir farklılık görülmektedir (\bar{X} Evet=3.85 ve \bar{X} Hayır=3.69). Bu bulguya dayanarak kaynaştırma eğitiminde; özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri ile

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır? Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişki düzeyini saptamak için Spearman Korelasyon analizi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki Tablo 4.19 ’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Boyut	N	r	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	340	.464(**)	.000
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlik	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	340	.506(**)	.000
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	340	.466(**)	.000
Öğretmen Öz Yeterliği	Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları	340	.504(**)	.000

** $p < .01$

Tablo 4.19 'daki ilişki analizi bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişkinin yönü tüm boyutlarda pozitifdir. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları ile öğretmen öz yeterlik ve alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif olmasına karşın, orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

($r=.464$, $p<.01$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançları artıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları da artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=.506$, $p<.01$).

Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları artıkça kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları da artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

($r=.466$, $p<.01$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları arttıkça kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları da artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin toplam öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=.504$, $p<.01$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları arttıkça kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları da artmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin Öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının tespit edilmeye çalışıldığı araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılarak, literatür çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bu amaçla elde edilen tartışma, yorum ve öneriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Tartışma

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançları

Araştırmanın ilk sonucu sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançları, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarını *oldukça yeterli* düzeyde olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak öz yeterlik inanç düzeyleri bakımından kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin derslerinde öğrenci katılımını istedik düzeyde sağladıkları, öğrenci düzeylerine uygun öğretim stratejilerini benimsediklerine inandıkları ve kendilerini, sınıf yönetimleri açısından *oldukça yeterli* algıladıklarını göstermektedir.

Yapılan benzer çalışmalarda (Benzer, 2011; Doğan, 2013; Eker, 2014; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Korkut 2009; Seçer, 2011; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Zararsız, 2012) araştırmanın bu sonucu ile örtüşen sonuçlar elde edilmiş ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları *oldukça yeterli* düzeyinde bulunmuştur. Korkut (2009) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin, öz yeterlik inancı ölçeğinden almış oldukları puan *oldukça yeterli* düzeydedir ve

araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Zararsız (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” araştırmaya göre, en düşük aritmetik ortalama öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlikte çıkarken, en yüksek aritmetik ortalama ise öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikte çıkmıştır. Zararsız (2012) araştırmasında öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde algıladıklarını ifade etmiştir.

Eker (2014), öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin istenilen düzeye gelmesini, günümüzde öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşmalarına, iletişim araçları sayesinde bilgiye kolay ulaşılma olanaklarının artmasına ve mesleki tecrübe ile birlikte zamanla kendilerini daha kolay geliştirebilmelerine bağlamaktadır. Bunlara ek olarak, gelişen bilgi teknolojilerine bağlı olarak öğretmenler, eğitim üzerine kurulmuş internet sitelerinde forumlar, günlükler vb. oluşturarak sanal zümrelerle bilgi ve etkinlik alışverişlerinde bulunmaktadır. Böylece öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları bir konuda meslektaşlarından destek alabilmeleri öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançları incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Toplam öğretmen öz yeterlik inançlarına göre kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli görmekte oldukları. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Altunbaş, 2011; Ekici, 2006; Yavuz, 2009) bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasını; Altunbaş (2011), toplumun kadın öğretmenlere karşı olan bakış açısının ve kadınların öğretmenlik mesleğini kendilerine daha uygun görmelerinin neden olabileceğine bağlamıştır. Benzer şekilde Çapri ve Çelikkaleli de (2008) geleneksel toplumdan çağdaş topluma geçme sürecinde olan ülkemizde kadınlara yüklenen rollerin değişmesi ve

kadınların akademik anlamdaki başarıları ile ön plana çıkmalarının öz yeterlik inançlarını geliştirebileceğini ifade etmiştir. Bu sonuç Girgin (1995) tarafından, kadınların annelik içgüdüleriyle öğretmenlik mesleğine daha yatkın olabilecekleri ile açıklanmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek çıkmasında, öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları açısından diğer mesleklere göre kadınlar için daha uygun bir meslek olarak algılanması olabilir. Ayrıca toplumda özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinin daha çok bir kadın mesleği olarak algılanmasının ve toplum tarafından daha üniversite tercih aşamasında sözel ikna ile kadınların öğretmenliğe yönlendirilmelerinin de öz yeterlik inançları üzerinde etkisi olabilir.

Literatürde farklı bulgulara da rastlanmaktadır (Korkut ve Babaoğlu, 2012; Say, 2005; Özata, 2007). Korkut ve Babaoğlu (2012) araştırmalarında erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlerden yüksek çıkmasını, kültürümüzün erkeğe yüklediği değerin, kadına yüklediği değerden daha yüksek olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Bununla birlikte literatürde cinsiyet faktörünün öğretmen öz yeterliğini etkilemediğini ifade eden çalışmalar da (Çimen, 2007; Derman, 2007; Doğan, 2013; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Özerkan, 2007; Seçer, 2011; Telef, 2011; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Türk, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Zararsız, 2012) bulunmaktadır. Denizoğlu (2008) bu durumun son yıllarda kadınların da toplumun her alanında en az erkekler kadar aktif rol almalarından ve meslek hayatlarında erkeklerle kadınlar arasındaki farklılıkların günden güne kapanıyor olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bandura'ya (2002) göre araştırmalarda cinsiyet ve öz yeterlikle ilgili farklı bulguların elde edilmesinin nedeni kültürlerarası farklılaşma olabilir. Çünkü

cinsiyete göre öz yeterlik inançları, kültürler arasında farklılık göstermektedir (Akt. Korkut ve Babaoğlan, 2012).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görölmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre toplam öğretmen öz yeterlik boyutunda kendilerini daha fazla yeterli algıladıkları görölmüştür. Buna göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan deneyimli sınıf öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu söylenebilir. Bu bulguyla örtüşen çalışmalarda Gençtürk (2008), Say (2005) ve Turcan (2011), öğretmenlikte mesleki kıdemin artmasının öz yeterlik inançlarını da artırdığını belirtmişlerdir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) (akt. Gençtürk, 2008) çalışmasında deneyimli öğretmenlerin zaman içerisinde sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde daha etkili yöntemler kullanabileceklerini, bunun yanında, kendilerini yetersiz algılayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında öğretmenlikten ayrılmış olmalarının da deneyimli öğretmenlerin daha yeterli olduğu sonucunu ortaya çıkarmış olabileceğini vurgulamışlardır. Say (2005) çalışmasında deneyimli öğretmenlerin yıllar içinde daha çok hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmaları öngörüldüğünde bu durumunun yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Aynı nedenler bu araştırma için de sıralanabilir.

Araştırmanın bu bulgusuyla farklı bulgulara ulaşan Kasap (2012), sınıf öğretmenlerinin deneyim süresi artıkça, öz yeterliklerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Zararsız (2012), çalışmasında 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz

yeterliklerinin en yüksek değere sahip olduğunu belirtmiştir. Altunbaş (2011) ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Altunbaş (2011) bu bulguların nedenlerini de, 11–20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere nazaran yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programına yönelik olarak dersleri her bir öğrencinin seviyesine göre uygulamada daha etkin olmalarından kaynaklanıyor olabileceğini ve aynı zamanda 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi artabileceğinden öz yeterlik inançlarının düşebileceğine bağlamıştır. Bunun yanı sıra, yaşları daha büyük ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler gelişen teknolojiye ayak uydurmada zorluk çekebileceklerini, bu yüzden teknolojiyle paralel giden öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanabilmede kendilerini daha az yeterli görebileceklerini belirtmiştir. Bu düşünceye paralel olarak Kasap (2012) araştırmasında, mesleki kıdemleri fazla olan sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanım bilgi beceri ve alışkanlıklarının düşük seviyede olduğunu ve bu durumun da kendilerini daha yetersiz algılamalarına neden olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki araştırmaların aksine çalışmalarında (Çimen, 2007; Kaner, 2010; Korkut, 2009; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Köse, 2007; Özerkan, 2007; Seçer, 2011; Türk, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öz yeterlik inançlarını farklılaştırmadığını ileri sürmektedirler. Korkut ve Babaoğlu (2012) araştırmalarında, Bandura'nın (1986) öz yeterlik inancı oluşturmada ikinci önemli kaynak olarak belirttiği dolaylı yaşantılar “yani bireyler, başkalarının deneyimleriyle benzerlikler kurarak kendilerini, model aldığı bireyler gibi, yeterli görmektedirler” fikrinden yola çıkarak; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançlarında farklılık olmamasını uygulamaya katılan deneyimsiz

öğretmenlerin, deneyimli olanlardan etkilenmeleri, hatta aralarında benzerlikler kurarak kendilerini yeterli olarak algılamaları olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği araştırmalarda birbirinden farklı bulgular elde edilmesi, öğretmenlerin hangi standartlara göre kendilerini yeterli veya yetersiz olarak algıladıklarının tam olarak bilinmemesine bağlanabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan bir öğretmen yılların verdiği deneyimin etkisiyle kendini yeterli olarak algılayabilir. Mesleki kıdemi 1-6 yıl olan başka bir öğretmen ise fakülteden yeni mezun olduğu için formasyon bilgilerinin taze olduğunu ve 2006 yılında getirilen yapılandırmacı eğitim programına daha hakim olduğunu düşünerek kendini yeterli olarak algılayabilir. Bunların dışında Türkiye’de eğitim politikalarının değişkenliği de mesleki kıdeme göre öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili farklı bulgulara ulaşılmasının nedeni olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarına ilişkin inançları incelendiğinde; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden yüksek çıkmasına rağmen anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguyu destekleyen çalışmalarda (Altunbaş, 2011; Benzer, 2011; Çimen, 2007; Doğan, 2013; Gençtürk, 2008; Say, 2005; Türk, 2008) farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak da Benzer (2011), eğitim fakültesi dışındaki diğer bölümlerden ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce veya başladıktan sonra öğretmenlik formasyon eğitimini almış olmaları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak kendilerini geliştirmelerinin olabileceğini söylemiştir.

Bunların dışında Şişman’ın (2009) belirttiği gibi Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminde temel belirleyici üniversiteye

giriş sınavıdır ve öğretmenlik için gerekli bazı nitelikleri (mesleğe yatkınlık, iletişim, dil ve ifade becerileri gibi) ölçmekten uzaktır. Öğretmen eğitiminde fakülte ve okul arasında yeterli bir işbirliği sağlanamamıştır. Fakültede öğretmen adayının mesleğe hazırlanması, mesleki etik, değer ve ilkeleri öğrenmesi beklenir. Okulda ise bunlar yaşanır ve uygulanır. Dolayısıyla öğretmenlik, uygulama içinde öğrenilen bir meslektir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucu uygulama konusunda bazı düzenlemeler yapılmışsa da yeterli bir işbirliği sağlanamamıştır. Oysa dünyada araştırma ve uygulama temelli öğretmen yetiştirme modelleri önem kazanmaktadır. Ülkemizde ise teori ağırlıklı öğretmen yetiştirme anlayışı sürdürülmektedir. Bunun gibi nedenlerden dolayı da farklı öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik inançlarının benzer çıkması beklenebilir.

Bu konuda yapılan başka araştırmalara baktığımızda; Kasap (2012) ve Zararsız (2012) bizim bulgularımızın aksine öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Zararsız (2012) çalışmasında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha az, fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu olan öğretmenlere göre ise kendilerini daha yeterli algıladıklarını, Kasap (2012) ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğerlerine göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını belirtmişlerdir. Kasap (2012) yüksek lisans yapmış öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasını aldıkları eğitimle alanlarında diğer öğretmenlere göre daha çok bilgi ve beceri sahibi olmalarına ve bu durumun kendilerine olan güvenlerini artırmış olmasına bağlamıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen (Çimen, 2007; Seçer, 2009) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmada; öğrenci sayılarına göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik

inançları arasında anlamlı farklılık bulunmamasının sebebi, araştırmanın yapıldığı Denizli ilinde ilkokullarda sınıf mevcutlarının ortalama 23 öğrenci ile kalabalık olmamasından kaynaklanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutlarına ilişkin inançları incelendiğinde; kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi olanlara oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında; araştırmanın yapıldığı Denizli ilinde, okullarda özel eğitime muhtaç öğrencilerin genellikle özel eğitim sınıflarında ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitimi almalarının olumlu etkisi olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma durumlarına göre öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolapci (2012), “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları” adlı çalışmasında da benzer sonuçlar elde etmiş ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi alma arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu sonucun nedeni olarak, özel eğitim ile ilgili verilen ders, kurs ve seminerlerin içerik ve sunum açısından iyi planlanamamaları ve uygulamaya dönük olmamaları olabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının *yapabilirim* düzeyinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli algılamaktadır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında son yıllarda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarında zorunlu özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi derslerinin konulmuş olması olabilir. Ayrıca MEB tarafından da özel eğitim ve

kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarının açılmış olması da öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterlik inançlarının artmasında etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında (Battal, 2007; Dolapci, 2012; Yavuz, 2005) araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sınıf ve branş öğretmenleri üzerine araştırma yapmış olan Battal (2007), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin *iyi* derecede olduğunu belirtmiştir. Dolapci (2012) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Camadan (2012) ise araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ve öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitiminde kendilerini daha yeterli gördüklerini bulmuştur. Bu araştırmaların aksine bazı çalışmalarda (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; İzci, 2005; Nizamoğlu, 2006; Temel, 2000) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda birbirinden farklı bulgulara ulaşılması, tıpkı öğretmen öz yeterlik inançların da olduğu gibi öğretmenlerin hangi standartlara göre kendilerini yeterli veya yetersiz olarak algıladıklarının tam olarak bilinmemesinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik hizmet öncesi veya hizmet içinde eğitim alma durumlarının farklılaşması ve kaynaştırma eğitimi için gerekli fiziki koşullarının okuldan okula değişmesi de araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları da saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik

inançlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde kadın öğretmenler kendilerini erkek öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Benzer bir araştırmada Camadan (2012), öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin yeterlilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarında olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de kadın öğretmenler lehine bir farklılık çıkmasını daha önce belirtildiği üzere kadınların annelik içgüdüleriyle mesleğe daha yatkın olmaları ve toplumda öğretmenliğin bir kadın mesleği gibi algılanması gibi nedenlere bağlanabilir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterliğini etkilemediğini belirten çalışmalar da (Dalğar, 2011; Dolapci, 2013; Şahbaz ve Kalay, 2010) bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda; 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre ve 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Buna göre 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmesinin nedeni, son yıllarda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programına konulan zorunlu dersler özel eğitim ve kaynaştırma derslerini almaları olabilir. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin de kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli algılamalarındaki neden mesleki tecrübelerinin verdiği özgüven olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına, sınıf mevcutlarına ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmamasına göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğrenim durumları, sınıf mevcutları farklı olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan öğretmenler almayanlara göre kendilerini kaynaştırma eğitiminde daha yeterli görmektedirler. Bu bulguyu destekleyen çalışmalarda (Camadan, 2012; Dolapci, 2012; Temel, 2000) kaynaştırma ya da özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim, ders vb. alan öğretmen ve öğretmen adaylarının almayanlara göre kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguların ışığında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte kapsamlı bir içeriğe sahip hizmet içi eğitim kursunun, etkili bir sunum ve uygulama eğitimiyle birlikte öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin inançlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Araştırmada son olarak, sınıf öğretmenlerin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek için spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasındaki ilişkinin tüm boyutlarda pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik

inançları ile öğretmen öz yeterlik ve alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif olmasına karşın, orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları arttıkça kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançları da artmaktadır.

Yapılan benzer çalışmada Dolapci (2012), kaynaştırma eğitiminin yeterlik düzeyinin belirleyicisi olarak öğretmen öz yeterlik inancının güçlü bir değişken olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliklerinin arttığını belirtmiştir ve bu sonuç araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonucun çıkmasına temel alınabilecek bir görüşte, Bandura (1997), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının hem öğrenciler için oluşturdukları öğrenme ortamını hem de öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinlik çeşitliliğini etkileyeceğini belirtmiştir. Buna göre öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmenden, özel gereksinimli bir öğrencinin normal akranlarıyla genel eğitim sınıflarında etkili bir şekilde öğrenim görebileceğine inanması beklenebilir. Diğer bir deyişle, öz yeterliği yüksek bir öğretmen, özel gereksinimli bir öğrencinin kaynaştırma yoluyla en başarılı ve istedik eğitimi alabileceğine inanabilir.

Öneriler

Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aynı konuda yapılacak benzer araştırmalara yönelik aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- Bu araştırmada veriler, nicel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılarak daha zengin veri kaynakları elde edilebilir.
- Öğretmen öz yeterlik inançları ile ilgili yapılan nicel araştırmalarda cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin bulgular birbirleriyle çok farklılaşmakta ve bu durum tutarsız sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmen öz yeterliklerini etkileyen cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlere yönelik daha geçerli sonuçlar elde etmek için birebir görüşmeleri içeren nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Ayrıca bu araştırmanın örneklemini ilkokul sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Yapılacak araştırmalarda örneklem kümesi genişletilerek ortaokul ve lise branş öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri araştırılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen öz yeterlik inançları konusunda uygulamaya dönük aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim fakülteleri öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretim programlarında teorik eğitim kadar uygulamalı eğitime de yer vermelidir. Sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması kapsamında kaynaştırma eğitimi yapan okullara da yönlendirilmelidir.

- MEB, belirlediği öğretmen yeterlikleri ve standartlarına uygun olarak öğretmenlerin performanslarını objektif olarak değerlendirmeli ve derecelendirmelidir. Değerlendirme sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artıracak dönütler verilmelidir.
- Millî Eğitim Müdürlükleri öğretmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları konuları öğretmenlerin katılımıyla belirlemeli ve bunlara yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir. Hizmet içi eğitim programlarının içeriği iyi düzenlenmeli ve öğretmenlere uygulamaya yönelik deneyimler kazandırmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). Öz yeterlik (self-efficacy) kavramı üzerine.
- Akcan, E. (2013) *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H.S., Bayraklı, H. ve Yıldırım, E.S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(22), 191-208.
- Akdoğan, F. E. (2009) *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Altunbaş, S. (2011) *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(24), 101-109.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, Longman.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz, 483-497.
- Avcılar, D. (2010) *Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ay, B. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press
- <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> adresinden elde edildi.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002), *Self-Efficacy In Changing Societies*; New York: Cambridge University Press.
- Battal, İ. (2007) *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S. (1998) *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve 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
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. A. G. Akçamete, (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (3. Baskı) (113-140). Ankara: Kök Yayıncılık

- Benzer, F. (2011) *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 128-138.
- Ceylan, R., & Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of experimental education*, 60(4), 323-337.
- Çankaya, Ö. (2010) *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30(137).
- Çapri, B. ve Kan A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48–61.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(9), 33–53.
- Çimen, S. (2007) *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Dalğar, G. (2011) *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Demirtel, Ö. (1997) *Kaynaştırma ve özel sınıfa devam eden eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin uyumsal davranış özellikleri ve sözcük dağarcığı düzeyleri bakımından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Denizoğlu, P. (2008) *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Derman, A. (2007) *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (2002). Türkiye özürülüler araştırması.
file:///C:/Users/Pau/Downloads/-315432616309658808..pdf adresinden elde edildi.
- Diken, İ. H. ve 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.
- Diken, İ. H. (2010). İlköğretimde kaynaştırma. *Ankara: Pegema Yayıncılık*.
- Doğan, S. (2013) *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Dolapçı, S. (2013) *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.
http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden elde edildi.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 25-32
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. *S. Eripek (Düz.)*, *İlköğretimde kaynaştırma içinde*, 1-21.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.

- Gençtürk A. (2008) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984), "Teacher efficacy: A construct validation". *Journal Of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Gök, R. (2013) *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Gürsel, O. & Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme Assesment and Developing Individualized Education Program). İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde Kaynaştırma (Inclusion at Elementary Level)*. Ankara: Pegem Akademi. 194-221
- Güzel, N. (2014) *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hazır-Bıkmaz, F.(2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 172-180.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm

1 adresinden elde edildi.

- Hazır-Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 6 (25), 34–44.
- Hollender, I. (2011) *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale* (Unpublished Doctoral Dissertation), The City University of New York.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2):1-13.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8(1) 1-13
- Kargın, T. (2010). Kaynaştırma eğitim. N. Baykoç, (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde* (66-90). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Kargın, T. (2010). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete, (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (3. Baskı) (77-112). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler için Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi.
- Kasap, D. (2012) *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16: 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (der.), *Özel eğitim içinde*, 1-14.
- Kiremit, H. (2006) *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kiremit, H. Ö., & Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Korkut, K. (2009) *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

- Köse, İ. A. (2007) *Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227. <http://www.academia.edu> adresinden elde edildi.
- Kuyumcu, Z. (2011) *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumların İncelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma: Yönetici-öğretmen-aile kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2014). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden elde edildi.
- Meral, B.F. & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online], 92, 253-263.
- Metin, N. (2012). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 11, 22-25.

- Morrison, G. M., Wakefield, P., Walker, D., & Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), 221-231.
- Nizamoğlu, N. (2006) *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Önder, M. (2007) *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Özabacı, N. (2012). Sınıfta sorunlu ve özel öğrencilerin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan. (Ed). *Sınıf yönetimi içinde (185-206)* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özata, H. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. *Resmi Gazete*, 23937, 18 Ocak 2000.
- Özerkan, E. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*. V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. *Retrieved October, 31, 2003. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>* adresinden elde edildi.
- Sadioğlu, Ö. (2011) *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretime ilişkin yeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Say, M. (2005) *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seçer, F. (2011) *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MorpaYayınları.
- Sucuoğlu, B. (2009). Tarihsel gelişim ve toplumsal tutumlar. B. Sucuoğlu (Ed.) *Zihinsel engelliler ve eğitimleri içinde* (18-48). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10, 3.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1).
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18, 18.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk A. H., (2001). "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct". *Teaching And Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

- Turcan, H. G. (2011) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türk, Ö. (2008) *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, A. (1995) *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yavuz, C. (2005) *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, D. (2009) *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıkılmış, A. & Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 85-95.

- Yıkılmış, A. ve Gözün, Ö. (2004). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkiliği. Özel eğitimden yansımalar*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. (2011) *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik alguları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Zararsız, N. (2012) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 202-231
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T.C. Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden elde edildi.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). *T.C. Resmi Gazete*, 23011, 6 Haziran 1997.
- http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden elde edildi.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran

1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html

adresinden elde edildi.

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983). *T.C. Resmi Gazete*, 18192,

15 Ekim 1983. <http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf> adresinden elde

edildi.

5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması

Hakkında Kanun. (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25878, 7 Temmuz 2005.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10110701_5378_sayili_kanun.pdf

adresinden elde edildi.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar (yüksek lisans tezi) için kullanılacak, herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Aşağıdaki bilgilerde size uygun seçenekleri “X” ile işaretlemeniz yeterlidir.

Bütün maddeleri dikkatlice okuyup içtenlikle cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Arastirmacı :

Süleyman Nazif TOY
PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD.
Sınıf Öğretmenliği Programı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman Öğretim Üyesi :

Yrd. Doç. Dr. Sibel DURU
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği ABD.

KİŞİSEL BİLGİLER

- A. Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
- B. Mesleki Kıdeminiz 1 - 5 yıl ()
6 - 10 yıl ()
11 - 15 yıl ()
16 - 20 yıl ()
21 yıl ve üzeri ()
- C. Öğrenim Durumunuz Eğitim Enstitüsü ()
Eğitim Fakültesi ()
Diğer Fakülteler ()
Yüksek Lisans ve üzeri ()
- D. Sınıf Mevcudunuz 5- 14 kişi ()
15- 24 kişi ()
25- 34 kişi ()
35- 44 kişi ()
45- üzeri kişi ()
- E. Kaynaştırma öğrenciniz var mı? Evet () Hayır ()
- F. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili seminer, kurs vb. aldınız mı? Evet () Hayır ()
- G: Aldıysanız Kaç saat aldınız:
- H: İçeriği hakkında kısaca bilgi verir misiniz?

Ek 2: Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği

Yönerge: "Bu ölçek sizin öğretmenlik mesleği ile ilgili konularda kendinizi yeterli hissetme düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Verilen tümcelerin hiçbiri doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her tümceyi dikkatle okuyarak sizin en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Öğrenci davranışları ile 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 yürütmesine 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 kadar ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22. Çocukların 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 3: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)						
		Hiç yapamam	Yapamam	Kısmen yapabilirim	Yapabilirim	Yüksek olasılıkla yapabilirim
	<i>Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi 1'den 5'e kadar olan derecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.</i>					
1	Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Dersi, öğrenme gücünü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	1	2	3	4	5
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	1	2	3	4	5
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamlarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme gücünü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme gücünü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme gücünü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
14	Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	1	2	3	4	5
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme gücünü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarım olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	1	2	3	4	5
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edindiklerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 4: Ölçek Onay İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/1055156
Konu: Anket Onayı

12/03/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17/02/2014 tarih ve 3841 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Süleyman Nazif TOY "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması " konulu TEZ çalışmasına yönelik anket çalışmalarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze Bağlı Tüm İlkokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müraceatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2013/2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Olurularınıza arz ederim.

Sebahattin AKGÜL
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

20. Mart 2014 / 2014.....

Mahmut TEZ
Müdür

OLUR.

.../03/2014

Alp ASLANARGUN

Vali a.

Vali Yardımcısı

T.C.

DENİZLİ VALİLİĞİ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzdən talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7231-8bb8-33ea-b18c-ecce kodu ile yapılabilir.

Sırapıklar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : E.SARIYILDIZ Şef-S.GELMİŞ VHKİ
Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 708
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Süleyman Nazif
Soyadı	TOY
Doğum Yeri ve Tarihi	Elmalı / 21.06.1987
Uyruğu	T.C.
İletişim	sntfb@hotmail.com
Eğitimi	
İlkokul	Elmalı Yuva İlkokulu 1993-1998
Ortaokul	Elmalı Yuva Ortaokulu 1998- 2001
Lise	Elmalı Anadolu Lisesi 2001-2005
Yüksek Öğretim (Lisans)	PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2005-2009
Yabancı dil	
İngilizce ÜDS (2009)	58.75
Mesleki Deneyim	
2009 – 2010	-Kaymakam Mümin Heybet İlköğretim Okulu Cizre/ Şırnak (Sınıf Öğretmeni)
2010 - 2011	- Suatlar TOKİ İlköğretim Okulu Arnavutköy/ İstanbul (Sınıf Öğretmeni)
2011 - 2012	- Baydemirli Boybeyli İlköğretim Okulu Kahramanmaraş/ Merkez (Asker Öğretmen)
2012 – 2013	- Atatürk Ortaokulu Denizli /Beyağaç (Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni)
2013 -	- Kızılcağaç İlkokulu Denizli /Beyağaç (Sınıf Öğretmeni)