

T.C.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE  
YÖNELİK ALGILARI İLE KİŞİLER ARASI  
ÖZ YETERLİK ALGILARININ  
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Oğuzhan AŞCI**

**Danışman**

**Doç. Dr. Alper KAŞKAYA**

Erzincan 2019

## TEZ BİLDİRİMİ

“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Alguları ile Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 05/07/2019



**Oğuzhan AŞCI**

## TEZ KABUL TUTANAĞI

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

OĞuzhan AŞCI 'ya ait "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları İle Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim. Anabilim Dalının Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında **Yüksek Lisans** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri : Doç.Dr Alper KAŞKAYA

Jüri : Dr.Öğr.Üye. OĞuzhan KURU

Jüri : Dr.Öğr.Üye. Őukran CALP

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE  
YÖNELİK ALGILARI İLE KİŞİLER ARASI ÖZ YETERLİK  
ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Oğuzhan AŞCI**

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim  
Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi,  
Temmuz 2019**

**Tez Danışmanı: Doç Dr.Alper KAŞKAYA**

**ÖZET**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik inançları; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem yılı, mezuniyet durumları, görev yapılan okulun yerleşim yeri türü, görev yaptığı sınıf türü, görev yaptığı sınıf mevcudu, sınıfındaki özel gereksinimli öğrenci sayısı, özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu, özel gereksinimli öğrenci tanısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini; Erzincan ili, merkez ilçe, belde ve köy ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini Erzincan ili, merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 495 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesi ve analizi iki aşamada ortaya çıkarılmıştır. Öncelikle “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinden” elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeği” ve Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “ Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği”

kullanılarak toplanan veriler bilgisayarda SPSS istatistik programı üzerine kaydedilmiş, sonra istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeği ve Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puanların bazı değişkenler açısından farklılaştığı görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları yaş, mezuniyet durumları, eğitim verdikleri sınıf mevcudu, eğitim verdikleri sınıfta özel gereksinimli öğrenci olup olmama durumlarına göre puan ortalamaları farklılaşırken cinsiyet, mesleki kıdem yılı, görev yaptıkları okulun yerleşim yeri türü, görev yaptıkları sınıf türü, eğitim verdikleri sınıfta özel gereksinimli öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik inançları ölçeğinden elde ettikleri puanların ise medeni durum, eğitim verdikleri sınıf mevcudu ile eğitim verilen sınıftaki özel gereksinimli öğrenci tanısına göre farklılaştığı bunun yanında yaş, mesleki kıdem yılı, eğitim verilen okulun yerleşim yeri türü, eğitim verilen sınıf türü, öğretmenin kaynaştırma eğitimi alıp almama durumu, eğitim verilen sınıfta özel gereksinimli öğrenci sayısı ile eğitim verilen sınıfta özel gereksinimli öğrenci olup olmama durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler,** Kaynaştırma öğrencisine yönelik görüşler, öz yeterlik inancı, sınıf öğretmeni,

**INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF PERSONAL  
PERFORMANCE BY CLASSROOM TEACHERS 'PERCEPTIONS ON THE  
STUDENTS OF THE BOXING**

**Oğuzhan AŞCI**

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Department of  
Elementary Education, Master of Science Thesis,**

**July 2019**

**Thesis Advisor: Doç Dr.Alper KAŞKAYA**

**ABSTRACT**

In this study, perceptions of classroom teachers towards mainstream students and their interpersonal self-efficacy beliefs; gender, age, marital status, year of professional seniority, graduation status, type of place of residence, class type, class size, number of students with special needs, status of students with special needs, diagnosis of students with special needs according to variables it was tried to determine whether it differentiated.

The universe of this research; Erzincan province, central district, town and village primary school teachers constitute the primary school teachers. The sample of this research consists of 495 primary school teachers working in the central district primary schools in Erzincan. The evaluation and analysis of the data were revealed in two stages. Firstly, the data obtained from “Teacher Perception Scale for Inclusive Students kontrol were checked. Personal Information Form and Öğretmen Teacher Perception Scale for Inclusive Students ”and“ Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale yapılan which were adapted to Turkish by Çapri and Kan (2006) were recorded on SPSS statistical program and then statistical analyzes were performed. .

As a result of the study, it was seen that the scores obtained from the teachers' perception of teacher perception scale and the teacher interpersonal self-efficacy scale

differed in terms of some variables. In other words, while teachers' perceptions of mainstream students differ according to age, graduation status, class size they give education, whether they have special needs students or not, gender, professional seniority year, the type of place they work, the type of place they work, they did not differ according to the number of students with special needs. In addition, the scores obtained from the teachers' self-efficacy beliefs scale differ according to the marital status, the class size they provide education and the diagnosis of the students with special needs in the class they are educated, as well as age, year of professional seniority, type of place of education given, type of class of education, inclusive education It is determined whether the status of receiving or not varies according to the number of students with special needs in the class of education and whether there is a special needs student in the class of education.

**Keywords,** Mainstreaming students' opinions, self-efficacy belief, classroom teacher

## ÖN SÖZ

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmeti olarak eğitim görmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi uygulamaları büyük önem kazanmaya başlamıştır. Araştırmamızda eğitim öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile öz yeterlik inançlarının arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamın her aşamasında görüş ve tavsiyelerinden faydalandığım değerli danışmanım Doç. Dr. Alper KAŞKAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans çalışmamın veri toplama kısmında, ölçeğin uygulanmasında, çalışmaya katılan tüm Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarımızın okul yöneticisi ve öğretmen arkadaşlara, gösterdikleri anlayışla katkıları için teşekkür ederim.

Tüm bu süreçte bana her zaman yardımcı olan sevgili kardeşim Alper Gökhan AŞCI, ilk öğretmenlerim sevgili annem Ayşegül AŞCI ve babam Ekrem AŞCI'ya teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında bana olan inancını kaybetmeyen, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen varlığıyla hayatıma anlam katan hayat eşim Fadime AŞCI 'ya, en güzel düşün çok sevgili kızım Ayşe Sena AŞCI 'ya sevgilerimi sunarım.

Oğuzhan AŞCI

Erzincan 2019



# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ BİLDİRİMİ</b> .....	<b>I</b>
<b>TEZ KABUL TUTANAĞI</b> .....	<b>II</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>VII</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VIII</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>XIII</b>
<b>ŞEKİLLER</b> .....	<b>XIV</b>
<b>TABLolar</b> .....	<b>XV</b>
<b>I. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
A. Problem Durumu.....	3
B. Araştırmanın Amacı .....	6
C. Araştırmanın Önemi .....	6
D. Varsayımlar .....	8
E. Sınırlılıklar .....	8
F. Tanımlar.....	9
<b>II. BÖLÜM</b> .....	<b>10</b>
<b>KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
A. Kuramsal Açıklamalar .....	10
1. Kaynaştırma.....	10
1.1. Kaynaştırma Kavramı .....	10
1.2. Kaynaştırma Eğitimi .....	11

1.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri .....	12
1.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi .....	12
1.2.2.1 Dünya'da Kaynaştırma Eğitimi.....	12
1.2.2.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi.....	15
1.2.3. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları.....	18
1.2.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları .....	19
1.2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	19
1.2.4.2. Yarım Zamanlı Kaynaştırma.....	19
1.2.4.3 Tersine Kaynaştırma .....	19
1.2.5. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler.....	20
1.2.5.1. Görme Yetersizliği Olan Bireyler .....	21
1.2.5.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler .....	21
1.2.5.3. Dil ve Konuşma Güçlüğü Yaşayan Bireyler.....	22
1.2.5.4. Bedensel (Ortopedik) Engelli Bireyler .....	22
1.2.5.5. Üstün Zekâlı Ve Özel Yetenekli Bireyler .....	22
1.2.5.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler .....	23
1.2.5.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler .....	24
1.2.5.8. Uyumsuz Çocuklar .....	24
1.2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Engelleri ve Yararları.....	24
1.2.6.1 Kaynaştırma Eğitiminin Engelleri.....	24
1.2.6.1.1 Olumsuz Öğretmen Tutumları.....	25
1.2.6.1.2. Uygun Personel ve Destek Servislerin Olmayışı .....	25
1.2.6.1.3. Genel ve Özel Eğitimin Farklı Algılanışı .....	25
1.2.6.1.4. Fiziksel Çevrenin Yetersizliği .....	26

1.2.6.2. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları .....	26
1.2.6.2.1 Özel Gereksinimli Çocuğa Yararları.....	27
1.2.6.2.2. Yetersizliğı olmayan Öğrencilere Yararları.....	27
1.2.6.2.3. Ailelere Yararları.....	28
1.2.6.2.4. Kaynaştırma Eğitimi Veren Öğretmene Yararları ....	28
1.2.7. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri .....	28
1.2.7.1. Kaynak Oda.....	29
1.2.7.2. Sınıf İçi Yardım .....	30
1.2.7.3. Özel Eğitim Danışmanlığı .....	30
1.2.8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı .....	31
2. Öz Yeterlik .....	32
2.1. Öz Yeterlik Kavramı.....	32
2.2. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı .....	33
2.3. Öz Yeterlilik Algısını Etkileyen Faktörler .....	33
2.3.1. Temel Deneyimler .....	34
2.3.2. Dolaylı Yaşantılar .....	34
2.3.3. Sözel İkna .....	34
2.3.4. Fizyolojik Durum.....	35
2.4. Öz Yeterlilik Algısını Önemi.....	36
2.5. Öğretmen Öz yeterliğı .....	37
2.6. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz yeterliğı .....	38
B. İlgili Araştırmalar.....	39
1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine ve Öğrencilerine İlişkin Yeterlikleri İle İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar .....	39

2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine ve Öğrencilerine İlişkin Yeterlikleri İle İlgili Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar.....	44
3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar .....	46
4. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar .....	48
<b>III. BÖLÜM .....</b>	<b>50</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>50</b>
A.Araştırmanın Modeli .....	50
B.Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	50
C.Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması .....	51
1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
2. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği.....	51
3.Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ) .....	55
D.Verilerin Çözümlemesi .....	56
<b>IV. BÖLÜM .....</b>	<b>58</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>58</b>
<b>V. BÖLÜM.....</b>	<b>81</b>
<b>SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>81</b>
A.Sonuçlar ve Tartışma.....	81
B. Öneriler.....	96
<b>VI. BÖLÜM .....</b>	<b>97</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>97</b>
<b>İNTERNET KAYNAKLARI .....</b>	<b>112</b>
<b>VII. BÖLÜM.....</b>	<b>113</b>

<b>EKLER</b> .....	<b>113</b>
Ek1: Kişisel Bilgi Formu .....	114
Ek 2: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Anketi .....	116
Ek 3: Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği.....	118
Ek 4: Araştırmanın Okullarda Uygulanması İçin Verilen Resmi İzin Yazışması .....	120
Ek 5: Veri Toplama Aracının Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi.....	121



## KISALTMALAR

- AFA** : Açıklayıcı Faktör Analizi  
**BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı  
**İDÖY** : İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik  
**KHK** : Kanun Hükmünde Kararname  
**KMO** : Kaiser-Mayer- Olkin  
**KÖYÖ** : .Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği  
**MDÖY** : Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik  
**MEB** : Mili Eğitim Bakanlığı  
**ÖEHY** : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği  
**ÖGÖ** : Özel Gereksinimli Öğrenci  
**SYÖY** : Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik

## ŞEKİLLER

		<b>Sayfa</b>
Şekil 1	Scree Plot Grafiği	53



## TABLOLAR

		<b>Sayfa</b>
Tablo 1	Temel Bileşenler Analizi Sonuçları	54
Tablo 2	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	58
Tablo 3	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algı Düzeylerine Betimsel İstatistikler	59
Tablo 4	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi	60
Tablo 5	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi	61
Tablo 6	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	62
Tablo 7	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	63
Tablo 8	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Analizi	64
Tablo 9	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz yeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Analizi	65
Tablo 10	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	66
Tablo 11	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	67
Tablo 12	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri Türüne Değişkenine Göre T-Testi Analizi	68
Tablo 13	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz yeterlik Algılarının Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri Türü Değişkenine Göre T-Testi Analizi	69
Tablo 14	Tablo 14: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	70
Tablo 15	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz yeterlik Algılarının Eğitim Verilen Sınıf Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	71
Tablo 16	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	72
Tablo 17	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	73
Tablo 18	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıftaki Özel Gereksinimli	74



	Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	
Tablo 19	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	75
Tablo 20	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Özel Gereksinimli Öğrencisinin (ÖGÖ) Olup/Olmadığı Değişkenine Göre T-Testi Analizi	76
Tablo 21	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analizi	77
Tablo 22	Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi	78
Tablo 23	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Öğrenci Tanısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Analizi	79
Tablo 24	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitim Alıp Almama Durumları Değişkenine Göre T-Testi Analizi	80

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Günümüz toplumlarında eğitim kişilerin toplumsal gereksinimleri ile birlikte bireysel farklılıklarını da önemseyerek planlanmaya başlamıştır. Bu sebepten dolayı özel gereksinimli öğrencilerin de toplumsal ve sosyal hayata en iyi şekilde hazırlanmaları için gerekli programların ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Birey topluları oluşturan ve kendine özgü olan fert, insandır. Her insan farklı özelliklere sahiptir. Bazı insanlar ise doğuştan itibaren ya da hastalık, kaza vb. durumlar sonucu bazı özel gereksinimlere sahip olabilirler. Yaşadığımız toplumda sosyal hayatın her anında yetersizliği olan ve hayatını sürdüren bireylerle karşılaşmaktadır. İşte bu özel gereksinimlere sahip olan bireylerin hayatlarını düzenlemek, bu gereksinimlerin onları olumsuz yönde etkilemesini engellemek, onların diğer bireylerden farklı, eksik olmadığını, her bireyin aslından ne kadar değerli ve eşsiz olduğunu göstermek adına Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı tüm okullarda kaynaştırma eğitimi yapılmaktadır. Bu eğitime tabi tutulan normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfa paylaşım, ihtiyaçlarına göre eğitim verilen bu özel, değerli ve eşsiz bireylere de kaynaştırma öğrencisi denilmektedir.

İlkokul, özel eğitime muhtaç öğrencilerin tanılanabilme sürecinin ilk basamağı olarak nitelendirilebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenip yönlendirilmesi için sınıf öğretmenin yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Çünkü bireye verilecek olan eğitimi çeşidinin ve eğitim verilecek ortama ait düzenlemelerin nasıl yapılacağı bireyin engel durumunun tespit edilmesine bağlıdır. Birçok öğrenci özel eğitime ihtiyaç duyduğu halde ilkokulda fark edilemeyip engelinin tanılaması yapılmadığı için alması gereken eğitimi alamamakta ve başarısızlığa sürüklenmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde amaç, her çocuğun eşit eğitim fırsatına sahip olmasını sağlamaktır. Eşit eğitim, her öğrencinin özel eğitime ihtiyaç duysun ya da duymasın aynı ortamda eğitim görebilmesidir (Ekşi, 2010).

Kaynaştırma eğitimin başarıya ulaşabilmesi için öğrencinin eğitim hayatında paydaş olarak görev yapan anne, baba, öğretmen, okul idaresi, öğrenci ile aynı sınıfları paylaşan normal gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerinin iş birliği halinde olmaları gereklidir. Kısacası kaynaştırma eğitimi bir takım işidir ve aile bireyleri kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında en etkin eleman, en önemli faktördür. Kaynaştırma eğitiminde başarıyı etkileyecek diğer önemli unsurlar ise öğretmenin ve aynı sınıfları paylaşan normal gelişimi olan öğrencilerin davranışları ve tutumlarıdır. Kaynaştırma öğrencisine sahip öğretmenin tutumu kaynaştırma öğrencisinin eğitim sürecindeki ilerlemesinde etkili bir role sahiptir (Batu, 1998; Öncül, 2003).

Öğretmenin tutumunun olumlu olması kaynaştırma uygulamasının niteliği ve niceliğini artıracak olup bu sayede de öğrencinin yapılan kaynaştırma eğitiminden faydalanma oranı daha da yükseltecektir. Ayrıca öğretmenin tutumu sınıftaki diğer öğrencilere de rol model olabileceğinden, kaynaştırma öğrencisinin toplumsal kabulünü kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim öğretim faaliyetini sürdüren öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksek olmasına rağmen, özel gereksinimleri olan öğrencilerin bulunduğu eğitim öğretim ortamında çalıştırılmaları öz yeterlik inançlarının düşmesine sebep olabilmektedir. Bu durumda özel gereksinimleri olan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden istenilen düzeyde yararlanamamalarına neden olabilmektedir.

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik inançları yüksek olan bireyler hayatlarında karşılarına çıkan zor ve mücadeleci olaylardan kaçmak yerine onların karşısında başarılı olmak için kararlı bir duruş sergilerler. Öz yeterlik inancı zayıf olan bireyler ise bu durumlar karşısında gerginlik, stres ve başarısızlık korkusuna kapılırlar.

Kaynaştırma öğrencisine sahip bir öğretmenin öğretim sürecinde kendine güvenmesi, karşılaştığı zorluklarla mücadele kapasitesi onun öz yeterlik algılarından kaynaklandığı gibi kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları üzerinde de etkili olabilmektedir. Özellikle kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenin aileden, idareden ve diğer meslektaşlarından destek alabilmesi onun bu sürecin üstesinden gelmesine

dolayısıyla kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu algıların oluşmasına neden olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kişiler arası öz yeterlik algıları; öğretmenlerin mesleki paydaşları olan diğer meslektaşları, yöneticileri, öğrencileri ve onların aileleriyle güzel ilişkiler elde etmek ve işbirliği halinde gerçekleştirilecek aktiviteleri içermektedir. Öğretmenlerin kişilerarası aktivite boyutu içindeki öz yeterlik inançlarının, sınıf yönetimini sağlamak, meslektaşları ile etkili iletişim kurmak ve okul idarecilerinin desteğini sağlamak şeklinde gerçekleştiği ifade edilmiştir (Brouwers ve Tomic, 2002).

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler sınıf yönetimi ve etkili dersi anlatımı konusunda daha yeterli olduklarını, eğitim öğretim ortamında daha fazla çaba gösterdiklerini ve dolayısıyla öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin gelişimlerine daha çok katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğitim öğretim sistemi içerisinde merkezi bir konuma sahip oldukları için bu süreçte önemli bir göreve sahiptirler. Normal gelişime sahip öğrenciler olduğu gibi kaynaştırma öğrencilerinin de bulunduğu çalışma ortamında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ve tutumları ile öz yeterlik inançlarına olumlu düzeyde sahip olması kaynaştırma eğitimini başarıya ulaşmasını ve öğretmenin kişiler arası ilişkilerinde ve mesleki yaşantısında ona pozitif yönde bir etki uygulayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmamızda eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## **A. Problem Durumu**

Toplum en temel üyesi bireydir. Bireyi toplumun içerisine katmak, toplumsal kurallara uygun bir şekilde yaşamını sürdürmesini sağlamak, planlı ve düzenli bir eğitim öğretim süreci ile mümkündür. Toplum oluşturan her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Farklı özelliklere sahip bireylerin aynı eğitim ortamı içerisinde hizmet alacağı düşünüldüğünde eğitim öğretim programlarının bu duruma uygun bir şekilde hazırlanması gerekli olacaktır (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Eğitim s¼recinin temel ilkelerinden biri olan bireyin topluma kazandırılması ilkesi neticesinde özel eğitme ihtiyaç duyan bireylerin eğitim programları onları toplumsal yaşama hazırlayıcı ve g¼nl¼k yaşam becerileri geliştirici y¼nde hazırlanmalıdır.

G¼n¼m¼zde “Herkesin eğitim hakkı vardır.” ifadesine sahip olan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bireylerin kendilerini akademik ve sosyal y¼nden geliştirmek için eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Özel gereksinimli ¼đrencilerin eğitim ¼đretim faaliyetleri konusunda bu ¼đrencilerin normal gelişim g¼steren ¼đrencilerle aynı ortamda eğitim ¼đretim faaliyeti g¼rmeleri çoğu zaman ¼đretmenler, veliler arasında tartışma konusu olarak yer almaktadır. Ancak özel gereksinimli bu ¼đrencilerin gerek toplumsallaşması gerek b¼t¼nleřmesi için eğitimde fırsat eşitliği ilkesi g¼z ¼n¼nde bulundurularak g¼n¼m¼zde kabul g¼ren anlayış kaynaştırma programıyla eğitim g¼rmeleri olmuştur. T¼m eğitim ¼đretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en ¼nemli role sahip olan ¼đretmenlerin kaynaştırma ¼đrencilerine uygulanan programında başarıya ulaşmasında ¼nemli bir rol¼ olduğu kaçınılmazdır.

Etkili bir eğitim ¼đretimin gerçekleşmesi için ¼đretmenlerin ¼đrencilerine karşı tutumları ve algıları b¼y¼k ¼nem taşımaktadır. Diken’de (2006) yaptđđı araştırmada kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesinde ¼đretmenlerin ¼z yeterlik d¼zeyleri ile özel eğitime ihtiyaı olan ¼đrencilerle çalışmalarına ilişkin kendilerine duydukları ¼zg¼venin etkilediğini belirtmektedir. Bu da kaynaştırma eğitiminde ¼đretmenlerin ¼z-yeterlilik algılarının ve lisans eğitimi s¼recinin ¼nemini ortaya koymaktadır.

Etkin bir eğitim ¼đretim faaliyetinin gerçekleşmesinde ¼đretmenlerin ¼z yeterliklerine olan inançlarının b¼y¼k ¼nem tařıdıđđı d¼ř¼n¼lmektedir. Bundan dolayı ¼đretmenlerin kaynaştırma ¼đrencilerine y¼nelik tutumlarının onların genel ¼đretmenlik ¼z yeterlik inançlarının arasında dolaylı bir bağ olduğu d¼ř¼n¼ld¼đ¼ için ¼đretmenlerin kaynaştırma ¼đrencilerine olan tutumlarının ve algılarının belirlenmesi ve ¼đretmenlerin ¼z yeterlik inançlarıyla ilişkilendirilmesi oldukça ¼nemlidir.

Bu araştırma “Sınıf ¼đretmenlerinin kaynaştırma ¼đrencilerine y¼nelik algıları ile kişiler arası ¼z yeterlik algıları çeşitli değişkenlere g¼re farklılık g¼stermekte midir?

” sorusuna cevap aramak üzere yapılmıştır. Bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemlerini şunlar oluşturmaktadır:

1.Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri algılarına yönelik bulguları ve mesleki öz yeterlik algılarına yönelik bulguları

1.1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları meslekteki kıdem yıllarına göre farklılık göstermekte midir?

1.8. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları meslekteki kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları görev yaptığı okulun yerleşim yeri türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.10. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları görev yaptığı okulun yerleşim yeri türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.11. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları görev yaptığı sınıf türüne göre farklılık göstermekte midir?

1.12. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları görev yaptığı sınıf türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.13. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları görev yaptığı sınıf mevcudu sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.14. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları görev yaptığı sınıf mevcudu sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.15. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları görev yaptığı sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.16. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları özel gereksinimli öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.17. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları meslek yaşantıları boyunca özel gereksinimli öğrencileri olup olmadıklarına göre farklılık göstermekte midir?

1.18. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları meslek yaşantıları boyunca özel gereksinimli öğrencileri olup olmadıklarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.19. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.20. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci tanısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.21. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları kaynaştırma eğitimini alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

## **B. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, eğitim öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile öz yeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir.

## **C. Araştırmanın Önemi**

Günümüzde özel gereksinime ihtiyaç duyan birey sayısında geçmişe oranla bir artış oluğu görülmektedir. Bu artışın temelinde sağlık alanında gerçekleştirilen

yenilikler, gelişmeler ve teknolojinin gelişimine bağlı sağlık sorununa sahip bebeklerin yaşatılabilmesi, araç kullanımının artışı sonucu oluşan trafik kazaları ve çevresel koşullar gösterilebilir (Batu ve İftar, 2006).

Türkiye Özürlüler Araştırması (2002) incelendiğinde ülkemizde özel gereksinime sahip bireylerin sayısının toplam nüfusa oranının %12,29 olduğu görülmektedir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 259282 özel gereksinimli öğrenciden 183221 öğrenci kaynaştırma yoluyla eğitim görmüştür Her bireyin eğitim hakkının olduğu ve her bir öğrencinin de kendine özgü yeteneklerinin olduğu düşüncelerinin kabul gördüğü günümüzde bu sayılar azımsanmayacak derecede fazladır (MEB, 2014).

Öğretmen ve öğretmen tutumlarının eğitim öğretim faaliyeti içerisinde bireylerin öğrenmesine etki edebilecek en önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamasında ise öğretmenler, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakta, öğrenciler arasındaki diyalogun gelişmesini ve onların toplumsal kabulünü gerçekleştirmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerine karşı öğretmenlerin hazır bulunuşluk ve yeterliklerinin düşük olması eğitimde problemlere neden olmaktadır (Küçükıılmaz ve Duban, 2006).

Öğretmenin sahip olduğu öz-yeterlilik algısı sadece öğrencinin akademik yönden başarısını değil sosyal yönden gelişimini de etkilemektedir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya, kullanmış oldukları bu yöntemleri geliştirmek için araştırmalar yapmaya eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenciyi merkeze alan stratejiler kullanmaya eğilimlidirler. Öz yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler ise eğitim öğretim sürecini öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli sürdürmeye ve daha çok klasik eğitim öğretim yöntemlerini kullanmayı seçerler (Küçükıılmaz ve Duban, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğretmenler öğrencilerine bilgiyi kullanma ve anlamlandırma becerisini, öğrenci merkezli bir yaklaşımla kazandırmayı kendilerine ilke edindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, öğrenci merkezli bir eğitim öğretim yapabilme becerisi ile



öğrenci başarısının artırılması için harcanan çaba seviyeleri ile ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir (Gürol, Altunbaş ve Karaaslanı, 2010).

Bu nedenle öğretmenlerin, mesleki öz yeterlik inançlarının nasıl olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Kaynaştırma uygulamasında başarıya ulaşmada öğretmenin diğer paydaşlara oranla daha önemli bir belirleyici olduğu yapılan çalışmalarla da görülmektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerinin kaynaştırma uygulamasından yararlanmaları için daha fazla çaba sarf ettikleri belirtilmiştir (Meijer ve Foster, 1988).

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik alguları bağlamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının belirlenmesinin, kaynaştırma eğitiminin etkililiğinin artırılması sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurularak araştırmamızda eğitim öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile öz yeterlik inançlarının arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik alguları ve öz yeterlilikleri ile ilgili programların geliştirilmesine, literatüre konuyla ilgili yapılacak olan bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlere meslek yaşamları boyunca verilebilecek olan hizmet içi kurs programlarının geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### **D. Varsayımlar**

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara sınıf öğretmenlerinin gerçek algılarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları varsayılmıştır.

#### **E. Sınırlılıklar**

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzincan ili Merkez İlçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlı kalmaktadır.

Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin ölçeklere ve anketlere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

## **F. Tanımlar**

**Kaynaştırma:** Özel gereksinimi olan öğrencinin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birlikte genel eğitim hizmeti verilen ortamda, gerektiğinde özel destek hizmetleri sağlamak suretiyle eğitim görmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

**Kaynaştırma Eğitimi:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin destek eğitim hizmetleri ile beraber eğitimlerini, normal gelişime sahip akranları ile birlikte resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirmesi sürecidir (M.E.B, 2006).

**Öz Yeterlik:** Davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1955;Zimmerman, 1955).

**Öğretmen Öz Yeterliliği:** Öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitim hedeflerine ulaştırabilme kapasitesi ve yeteneklerine olan inançları (Çapri ve Kan, 2006).

## II. BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### A. Kuramsal Açıklamalar

##### 1. Kaynaştırma

##### 1.1. Kaynaştırma Kavramı

Toplumunu oluşturan bireyler hiçbir zaman aynı özelliklere sahip olmamışlardır. Duygusal, fiziksel ve sosyal özellikleri yönünden farklı bireyler toplumu oluşturmuştur. Aynı yaşa sahip olma kriteri bile durum değişiklik göstermektedir. Özellikle okul çağı çocuklarının farklı özelliklere sahip bireylerden oluşması kaçınılmazdır. Bu farklılıklardan birisi de bazı öğrencilerin özel eğitim çerçevesinde normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı ortamda eğitim almalarıdır. Çünkü onlar akranlarından bazı farklılıklara sahiptirler (Demir ve Açar, 2010).

Çağın ortaya çıkardığı gelişmeler her bireye eğitimde de eşit hak ve imkân sağlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle aynı eğitim öğretim olanaklarına kavuşmasının kaynaştırma eğitimi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Günümüzde kaynaştırma kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları;

Kaynaştırma (Integration) kavramı geniş anlamda, özel eğitim faaliyetlerine genel eğitim faaliyetleri arasında yer verme, katma, tümleştirme, harmanlama olarak tanımlanmaktadır (Bozüyük, 2005).

Kaynaştırma, Özel gereksinimi olan öğrenciye gerektiğinde özel gereksinimli destek eğitimler ile normal eğitim alan öğrencilerle aynı ortamda eğitilmesidir (İftar, 1992).

Kaynaştırma (entegrasyon), engelli çocukların normal gelişim özelliklerine sahip akranlarıyla aynı ortamda eğitim ve öğrenim sürecine katılmalarıdır. Başka bir

ifade ile engelli çocukların daha üst düzey psiko sosyal ilişkilere sahip olmalarının önünü açmaktır (Karadeniz, 2002).

Kaynaştırma ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde kaynaştırmanın bir katılma, ekleme, eklenme, normal bir sürecin içine dâhil edilme, harmanlanma olarak tanımlandığı görülmektedir.

Tüm bu tanımlar dikkate alındığında kaynaştırmayı bazı özel gereksinimleri olan bireylerin normal gelişime sahip olan bireylerle aynı ortamı paylaşarak eksiklerini gidermede onları örnek alması yani akran eğitimi ile eksiklerini gidermesi, sosyalleşmesi olarak tanımlayabiliriz.

## **1.2. Kaynaştırma Eğitimi**

Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteremeyen öğrencilerin, normal gelişime sahip akranlarıyla aynı eğitim öğretim ortamında eğitimlerine devam etmesidir. Kaynaştırma eğitiminin amacı da bu öğrencilerinin sosyal açıdan diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamaktır (Uğurlu, 1993).

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği ilkesinde yola çıkarak başlatılmış bir eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli olan öğrencilerin toplumdan ayrışmasını engellemek ve normal gelişim gösteren bireylere de engellilerle birlikte yaşamayı öğretmektir (Türk, 2011).

Görüldüğü üzere kaynaştırma eğitiminin tanımı farklı şekillerde yapılmış olsa da ortak bir görüş olarak günümüzde eşitlik ilkesi ile önem kazanmıştır. Eşitlik eğitim sistemimiz içerisinde yerini sağlamlaştırarak özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamını içerisine rol almasını, sosyalleşmesini, onlara özgüven ve sevgi aşılanmasını, eğitim öğretim süreçlerinin onların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini sağlayarak onların toplumdan uzak tutulmalarını değil de toplumun akışı içerisinde yer almalarını sağlamıştır.

### **1.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri**

Özel gereksinime sahip bireylerin normal gelişim gösteren çocuklarla bütünleşmesi giderek artmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, bireylerin sosyalleşmesine destek olmak, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin yaşatlarından ayrı kalmadan aynı sınıfta eğitim görme hakkını korumaktır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma uygulamasında hedef, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyi normal gelişim gösteren bir birey haline getirmek değildir. Kaynaştırmanın hedefi özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişime sahip olan akranlarıyla nasıl iletişim kurabileceği ve onlarla uyum içinde eğitim öğretimi gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Kaynaştırma uygulaması bireyin toplumla uyum içerisinde yaşamasını kolaylaştırabilmektir. Ailelerin normal gelişim gösteren çocuklara göre kendi çocuklarının başarılarını ve yeteneklerini de daha gerçekçi olarak değerlendirmelerine katkı sağlamaktır (MEB, 2013).

### **1.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihsel Gelişimi**

#### **1.2.2.1 Dünya'da Kaynaştırma Eğitimi**

Engelli bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte eğitimleri çok eskilere dayanmamaktadır. Göçebe Kızılderili kabilelerin, göç dönemi geldiğinde yaşlı ve bakıma muhtaç kişileri yiyecek ve yakacak bırakarak, son konaklama yerlerinde kaderlerine terk ettikleri bilinmektedir. Engelli bireylere yönelik bu tutumların nedeni incelendiğinde ilkel toplumlarda kişinin kabul görebilmesi için ihtiyaçlarını kendi kendine gerçekleştirebilmesi, topluma yarar sağlaması gerektiği inancı düşünülmektedir (Aral, 2011).

Eski Mısır'da ise engelli olarak dünyaya gelen veya sonradan engelli olan bireylerin, tanrı tarafından cezalandırılmış insanların çocukları olduklarına inanılmaktadır. Hıristiyanlık ve Müslümanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkması ve yayılması ile birlikte, sevap kazanma ve günah işleme duygusu etkili olmaya başlamış, engelli bireylere acınarak yaklaşmış ve engelli bireyler ile bakıma muhtaç olanlar koruma altına alınmıştır. Engellilere götürülen hizmetlerin M.Ö. 4. yüzyıla kadar

uzandığı, ilk girişimlerin Anadolu Uygarlığından filizlendiği ve Kayseri yöresinde Aziz Basil'in ilk körler hastanesini açmasıyla başladığı belirtilmektedir (Aral, 2011).

Avrupa'da özel gereksinimi olan bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin yapılan ilk hamle 1760 yılında Fransa'da kurulan işitme engelliler okuludur. Bu çalışmayı 1817 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde açılan işitme engellilere ait okul takip etmiştir. İsviçre'de ve İngiltere'de ise sırasıyla 1842 ve 1846 yıllarında zihinsel engelli bireyler için okullar açılmış 1890'larda da özel sınıflar kurulmaya başlanmıştır. İtalya da 1870 yılından itibaren zihinsel engellilerin eğitimi konusunda çalışmalar yapılarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik ilk adımları atmıştır. Açılan okullarda özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler normal gelişim gösteren bireylerden ayrı olarak eğitim öğretim faaliyetleri sürdürmüştür (Bilen, 2007).

1900'lü yıllarda her ne kadar yetersiz olsa da kaynaştırmaya yönelik çeşitli görüşler oluşmaya ve faaliyetler yapılmaya başlamıştır. Bu faaliyetlere örnek olarak 1913 yılında görme engelli öğrenciler için bir kaynaştırma programı tasarlanmıştır. Bu programda görme engelli öğrenciler, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmını akranlarıyla birlikte genel eğitim verilen sınıfta görürken bazı kısımları da görme engelli öğrencileri için hazırlanmış olan özel bir sınıfta tamamlamaktaydılar (Kargin, 2004).

1960'lı yıllarda İsveç zihinsel ve fiziksel gereksinimleri olan bireylerin normal gelişim gösteren okullardan ayrı kurumlarda, diğer gereksinimleri olan bireylerin ise akranlarıyla aynı kurumda ancak özel sınıflarda eğitim almalarını sağlamaktaydı. İsveç'te ekonominin gelişmesi 1970 yılından itibaren özel eğitim olanakları da gelişerek kaynaştırma uygulamalarını destekleme ve yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır (Kuz, 2001)

1970 yılından sonra açılan davalar, yapılan eleştiriler sonucunda kaynaştırma uygulaması 1971 yılında İtalya'da, 1974 de İngiltere'de, 1975 yılında Fransa ve Amerika'da, 1976 da Norveç'te kabul edilen yasalarla, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmeleri yasallaştırılmıştır.

Avustralya’da 1970’li yılların başında özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim alma hakkı konusunda tartışmalar başlamış, 1992 yılında kabul edilen Engelli Ayrımcılığı Yasası’yla bu hak güvence altına alınmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

1973 yılında kaynaştırma uygulamasını eğitim sistemine entegre eden Japonya da kaynaştırma uygulaması ilk olarak sadece ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olmasına karşın gerekli düzenlemeler ile tüm eğitim kademelere yaygınlaştırılmıştır (Battal, 2007).

İtalya’da toplumun kaynaştırma uygulamasını önemli bir eğitimsel amaç olarak gördüğü kabul edilmektedir. 1975 yılında yapılan düzenlemeler engelli olan ve engelli olmayan bütün bireylerin aynı okullarda okuma zorunluluğunu getirmiş olup günümüzde de devam etmektedir. Bu düzenlemelerin sonucu olarak İtalya’da özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin %99’u eğitim süreçlerini normal eğitim hizmeti veren okullarda sürdürmektedir (Kuz, 2001).

Hollanda’da kaynaştırma uygulamasının yaygınlaştırılmasına yönelik talepler olsa da ailelerin öğrenme güçlüğü çeken bireylerin uygulama ile başarıya ulaşım ulaşamayacağı konusunda tereddütleri vardır. Bu şüphe Hollanda’da kaynaştırma eğitime geçmede ve yaygınlaştırmada en önemli engel olarak kendisini göstermiştir (Kuz, 2001).

1981 yılında çıkarılan Eğitim Yasası ile İngiltere’de kaynaştırma uygulaması yasal şeklini alarak özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerin okullarında eğitim görmelerine olanak vermiştir (Kuz, 2001).

1986 tarihli Temel Eğitim Yasası ile Portekiz özel eğitimin temel amacını; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumla uyum sağlaması olarak belirleyerek kaynaştırma uygulamasının ilk adımını atmıştır. Bu yasayla beraber kaynaştırma eğitime öncelik verilerek gerekli düzenlemelere başlanmış, destek sınıfları ve işitme engelli bireylere özel sınıflar açılarak eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür (Köse Biber, 2009).

Özetle kaynaştırma uygulamaları tarihi yabancı dünyada çok eskiye dayanmakta olup eğitim sistemi içerisinde etkin bir rol oynamaktır. Ülkeler yıllar ilerledikçe eğitim politika ve stratejilerini çizerken özel gereksinimi olan öğrencilerini de dikkate almaktadırlar. Özel eğitim öğrencilerine de normal gelişime sahip bireyler kadar değer verildiği ve onlarında diğer bireyler gibi eğitim öğretim faaliyetlerinden eksiksiz olarak yararlandırılmaları gerektiği önemle vurgulanmaktadır.

### **1.2.2.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi**

Özel eğitim uygulamaları hakkında ilk sistemli çalışmanın 16.yüzyılda Enderun Mektebi'nin açılışı olduğu düşünülmektedir. Enderun Mektebi daha çok özel eğitim hizmetini üstün yetenekli öğrenciler için sunmaktaydı. Cumhuriyete kadar olan dönemde 1889 yılında İstanbul'da Grati Efendi'nin açtığı Görme ve İşitme Engelli Sınıfları ise özel eğitim çalışmalarına başka bir örnek sayılabilir (Akçamete ve Kaner, 1999).

1921 yılında ise işitme ve görme yetersizliği olan bireyler için İzmir'e Sağırlar-Körler Okulu açılmıştır. 1924 yılından 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden okul daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir Bu devir işlemi özel gereksinimim bir sağlık sorunu olarak görülmekten çıkarak eğitim ihtiyacı olarak da görülmesi açısından çok önemlidir. Yaşanan bu gelişmelere ek olarak özel eğitim hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğünde faaliyetlerinin sürdürürken 1980 yılında kurumsallaşarak Özel Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır. 1983 yılında ise Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı olarak dönüşümü sağlanmıştır. 1992 yılında yapılan düzenlemeler ile kabul edilen "Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" olarak faaliyetlerini sürdürmeye devam etmektedir. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü özel eğitim hizmetlerini bakanlık merkez teşkilatında genel müdürlük, taşra teşkilatında ise İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan müdür yardımcıları/şube müdürleri ile onlara bağlı olan RAM yoluyla iş ve işlemlerini gerçekleştirmektedir (Akçamete, 1998).



Bir başka yasal düzenleme de 1986 yılında özel eğitim alan bireylerin meslek edinme oranlarını arttırmak için karşımıza çıkan 3308 sayılı “Çıracılık ve Mesleki Eğitim Yasası’dır. Bu yasayla MEB özel eğitim alan bireyleri iş yaşamına hazırlamak için gerekli çalışmaların düzenlenmesi gerektiğini yasa ile hükme bağlamıştır (Eripek, 1998; Kargın; 2003).

1988 yılında hazırlanan genelgede ise özel gereksinimi olan çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla artık kaynaştırma uygulaması tam anlamıyla ülkemizde gerçek anlamını kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1990 yılında yaptığı şurada aldığı kararlar ile 1991 yılında kaynaştırma programlarını daha yaygın hale getirerek, programa alınan öğrenciler için bireysel eğitimler planlanmasına, bu eğitimleri ise alana hakim uzmanların vermesi gerektiğine ilişkin kararlar alınmıştır. 1992 yılında ise hazırlanan yönetmelik ile ilkokullarda yapılması planlanan özel eğitim faaliyetleri hakkında detaylı bilgilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır (Uysal, 2003).

Ülkemizde özel eğitim ihtiyaçlarının giderek fazlalaşması verilecek olan hizmetlerin daha etkili ve geniş kitlelere ulaşma hedefini ortaya çıkarmıştır. Bu hedeflere ulaşabilmek için kurulan Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü özel eğitim, rehberlik hizmetlerinde aktif olarak görev almıştır (Şahin, 2003).

1997 tarihinde yayımlanan KHK içerisinde kaynaştırmanın tanımı yapılmıştır. Bu kararname ile kaynaştırma eğitimi alacak olan öğrencilerin eğitimlerini aynı yaş grubuna sahip öğrencilerle birlikte ihtiyaç duydukları yöntem ve teknikler kullanılarak, özel tedbirlerle tamamlanması gerektiği vurgulanmıştır (Kuz ,2001).

2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetlerini Yönetmeliği daha önce yayımlanan yönetmeliklerden farklı tam ve yarı zamanlı kaynaştırma tanımlarını yapılarak uygulamalardan bahsedilmiştir.

2006 yılında da yönetmelikte değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklikler incelendiğinde kaynaştırma uygulamasının tanımında herhangi bir değişiklik olmasa da yönergenin içeriğine özel gereksinimli öğrencilerin eğitim performansları ve eğitim

ihtiyaçları belirlenerek planlamaların yapılması, ihtiyaç halinde öğrencileri örgün eğitime hazırlamak amacıyla destek eğitim odaları aılabileceği belirtilmiştir (Ekşi, 2010).

2018 yılı içerisinde ülkemizin eğitim sistemi içerisinde özel eğitimin değişen koşullarına karşılık yönetmeliğe bazı eklemeler yapılmıştır. Bu eklemeleri özetleyecek olursak;

- Rehberlik araştırma merkezlerinin tanılama işlemleri için gelemeyecek durumda olan öğrencilere buldukları yerde eğitsel tanılama ve değerlendirme işlemi yapılabilmesine imkân tanındı.

- Yabancı uyruklu olup eğitime Türkiye’de devam edecek olan öğrenciler ile bakanlığa bağlı yurt dışında hizmet veren okullarda eğitim gören öğrencilerin rehberlik araştırma merkezlerinde sunulan hizmetlerden yararlanabilmeleri için maddeler eklendi.

- Öğrencilerin eğitim hayatının her kademesinde özel eğitim hizmetlerinden etkin bir şekilde yararlanabilmesi için yapılacak olan kademe geçişlerinin yapılmasına yönelik maddeler eklenmiştir.

- Destek eğitim odalarında kimlerin nasıl görev alacağı hususunda açıklamalara yer verilmiştir.

- Okul ncesi eğitimde özel eğitim hizmeti verebilecek eğitim kurumlarının çeşitliliği artırılmıştır. Bu değeriklik ile daha çok bireye ulaşabilmek hedeflenmiştir.

- Lise ğrencilerinin evde eğitim ve hastanede eğitim alabilecekleri ders saatlerinde artışa gidilerek evde eğitim alabilecek öğrencilerin belirlenme süreçleri hakkında detaylı açıklamalar yapılmıştır.

- Özel eğitim ğrencilerinin başka okullara nakilleri konusunda yapılacak iş ve işlemler açıklanmıştır.

- Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt işlemleri, devam devamsızlık durumları ile ilgili ifadeler eklenmiştir.

Özel eğitim ile ilgili iş ve işlemler günümüzde 2018 Temmuz ayında son şekli verilen yönetmelik ile devam etmektedir.

Tüm Dünya da olduğu gibi ülkemizin de kaynaştırma uygulamaları tarihinde özel gereksinimli bireylere eğitim alma hakkı tanınması, fırsat eşitliği ilkesi dahilinde eğitim politika ve planlamalarını özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyleri de sürece dâhil ederek hazırladığı görülmektedir.

### **1.2.3. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları**

Özel eğitim uygulamaları ilk uygulanmaya başladığında öğrencilere yatılı olarak ya da gündüz eğitim veren özel eğitim okulları olarak yürütüldüğü ve daha sonraları normal eğitim verilen okulların içerisinde özel sınıf açıldığı ifade edilmektedir. Ancak zaman içerisinde özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklı sınıflarda eğitim görmeleri tartışılmaya başlanmıştır. Bu sorgulamaya neden olacak hipotezlerin bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Özel gereksinimi olan öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenciye verilen haklardan mahrum kalması insan haklarına aykırıdır.
- Eğitim ortamlarının ayrı olması öğrencilerin toplum yaşamına uyumunu geciktirmektedir.
- Etkili eğitim öğretim yöntemlerinin genel eğitim ile özel eğitime olan etkisinin aynı olduğu tüm öğrencilerde etkili olduğu düşüncesi.

Bazı öğrencilerin eğitim gereksinimleri özel eğitim ortamlarından ziyade normal eğitim ortamlarında, daha kolay ve etkin bir şekilde karşılanabilmektedir (İftar ,1992).

Türkiye’de yıllara göre hazırlanarak yürürlüğe giren bazı kanun ve yönetmelikleri sıralayacak olursak;

1983 yılında yürürlüğe giren kaynaştırmanın aynı okullarda yapılabilmesine olanak sağlayan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu.

1997’de kabul edilen kaynaştırmanın tanımını ile birlikte özel eğitim desteği ifadesi içeren 573 sayılı KHK.

2000 yılında yürürlüğe girerek kaynaştırma ve ilgili uygulamaları hakkında bilgiler içeren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) olarak karşımıza çıkmaktadır (Batu ve İftar, 2006).

#### **1.2.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları**

Kaynaştırma uygulamaları ülkemizde 3 şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlar Mevzuat kaynaştırma uygulamasını aşağıdaki gibi çeşitlendirmektedir.

- Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması
- Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması
- Tersine kaynaştırma uygulaması

##### **1.2.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma**

Türkiye’de tam zamanlı kaynaştırma uygulaması, özel gereksinim olan öğrencilerin, normal gelişime sahip akranları ile birlikte aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesidir. Öğrencinin akademik ve sosyal yönden gelişim sağlayabilmesi için özel eğitim faaliyetleri, özel eğitim materyalleri sağlanacağı yasal teminat altına alınmıştır (Sart ve diğerleri, 2004).

Tam zamanlı kaynaştırmada özel gereksinimli öğrencinin kaydı normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfa yapılmakta ve aynı eğitim ortamında tam gün birlikte eğitim almaları sağlanmaktadır. Bu öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almaları ve diğer bireylerle bütünleşebilmeleri için; özel eğitim destek hizmetleri, engel gereksinimlerine göre düzenlenmiş özel eğitim araçları kendilerine tedarik edilir. Eğitim programı bireyselleştirilir, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun hedefler planlanır, hedefler fiziki ortamda düzenlemeler yapılarak uygulamaya konulur (MEB, 2010).

##### **1.2.4.2. Yarım Zamanlı Kaynaştırma**

Yarım zamanlı kaynaştırma uygulamasında öğrenci özel eğitim sınıfına kayıt edilmektedir. Özel eğitim öğrencisi öğretmeni tarafından belirlenen etkin olabileceği derslerde ve sosyal faaliyetlerde normal gelişime sahip yaşlıları ile beraber normal eğitim verilen sınıfta eğitim almak zorundadır (Batu ve İftar, 2006).

##### **1.2.4.3 Tersine Kaynaştırma**

Mevzuatta her ne kadar tanım olarak tersine kaynaştırma uygulaması yer alsada ülkemizde pek fazla uygulama yapıldığı söylenemez. Tersine kaynaştırma

uygulamasında her hangi bir engeli olmayan, normal gelişime sahip öğrenciler istemeleri halinde tersine kaynaştırma yapılan özel eğitim okullarında açılan sınıflara kayıt yaptırarak eğitim öğretim faaliyetlerine katılabilirler. Tersine kaynaştırmanın okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfların mevcutları 5 ile 14 öğrenci arasında, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde en fazla 20, yaygın eğitimde ise 10 öğrenci ile yapılması uygun görülmektedir (MEB, 2012).

### **1.2.5. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler**

Özel gereksinimli bireyler, MEB ÖEHY (2000) “özel eğitime ihtiyacı olan bireyler” olarak adlandırılmakta ve bu bireyler “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler” olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimi olan bireylerde yetersizlik türlerinin farklı olmasından ötürü değişik sınıflama ve gruplama yapılarak incelenmektedir. Kaynaştırma uygulamalarından faydalanan özel gereksinimli bireyleri yetersizliklerine göre şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Görme yetersizliği olan bireyler
- İşitme yetersizliği olan bireyler
- Dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bireyler
- Bedensel (ortopedik) yetersizliği olan bireyler
- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler
- Zihinsel yetersizliği olan bireyler
- Öğrenme güçlüğü olan bireyler
- Uyumsuz çocuklar

Özel eğitime muhtaç çocukların sınıflandırılmasında, çocukların yetersizlik türlerinin yanında sahip oldukları yetersizliğin düzeyi de önemlidir. Çocukların söz konusu yetersizlik türlerinin ve düzeylerinin belirlenmesinde birtakım test ve yöntemler kullanılmaktadır (MEB, 2014).

### **1.2.5.1. Görme Yetersizliği Olan Bireyler**

Görme yetersizliği olan çocuklar görme gücünü kısmen ya da hepsini kaybeden özel eğitim hizmetine ihtiyacı duyan çocuklardır (MEB, 2010).

Okul çağı çocukların %1inden daha azında ortaya çıkan görme yetersizliği bütün düzeltmelere karşın öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen görme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır. Bu grup içinde kısmen ya da tamamen göremeyen çocuklar yer alır. Sık sık gözlerini ovuşturma, başını öne uzatma, başını sallama, gözlerini çok daha çırpma gibi davranışları olan görme yetersizliği olan öğrenciler, öğrenme ortamlarında ders kitaplarını gözlerine çok yaklaştırabilir, etrafındaki nesnelere fark etmeye bilir, sesleri yakından dinlemek isteyebilirler ve uzamsal kavramları öğrenmede güçlük çekebilirler (Sucuoğlu, 2006).

Görme yetersizliği olan bireyler için yasal tanılama görme keskinliği ile görme alanına dayanmaktadır. Yasal tanılamada belirtilen sınırlılıklar eğitimcilerin eğitsel olarak tanıma, tanılama yapması neden olmaktadır. Eğitsel alanda bireyin kullanabileceği duyularını ve bunlardan en çok hangisini kullanabileceğini belirleyip eğitim öğretim faaliyetlerinde göz önünde bulundurmaktadır (MEB, 2013).

### **1.2.5.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler**

İşitme yetersizliği olan çocuklar, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybettiğinden ötürü konuşma becerisinde ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklardır (MEB, 2010).

İşitmeyen birey, işitme kaybının bir işitme cihazı olsun olmasın ana dile ait bilgilerin başarılı bir şekilde aktarılmasını engellediği bireydir.

Ağır işiten birey, çoğunlukla işitme cihazının yardımı ile işitme yoluyla dilsel bilgileri aktarabilen bireydir (Tüfekçioğlu, 1998).

İşitme yetersizliği olan bir çocuk, normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla eğitim görmeye başladığında reddetme, pasiflik ya da saldırganlık gibi tepkiler gösterebilir. Bu tepkilerin nedeni, çocuğun arkadaşlarıyla iletişim sorunu yaşamasıdır. Bu aşamada, sınıf öğretmeninin olumlu sosyal iletişim ortamları hazırlaması yaşanan sorunları azaltacaktır (Atay, 1999).

### **1.2.5.3. Dil ve Konuşma Güçlüğü Yaşayan Bireyler**

Dil ve konuşma problemleri genel olarak iletişim problemleri olarak iletişim problemleri olarak adlandırılmaktadır. Kekemelik, artikülasyon ve ses bozuklukları gibi bozukluklar, konuşma bozuklukları olarak kabul edilmekte; dile ilişkin problemler ise alıcı (diğerlerinin konuştuklarını anlamaya ilişkin problemleri) olarak iki grupta incelenmektedir. Dil ve konuşma güçlüğüne sahip çocuklar eğitimsel performansları sahip oldukları yetersizlikleri nedeniyle olumsuz yönde etkilenen çocuklardır. Bu çocuklar konuşma seslerini hatalı çıkarabilir, akranlarından daha az sayıda sözcük kullanabilir kekeleyebilir, monoton bir sesle ya da çok hızlı / çok yavaş konuşabilir ve kendi konuşmalarından utanabilir. Dil ve konuşmadaki problemlerin, çocuğun içinde yaşadığı coğrafi bölgeyle ilişkili zihinsel olabileceği unutulmamalıdır (Sucuoğlu, 2006).

### **1.2.5.4. Bedensel (Ortopedik) Engelli Bireyler**

Bedensel (ortopedik) yetersizliği olan çocuklar başta genetik problemler olmak üzere çeşitli olaylara bağlı olarak kas ve iskelet sistemlerinin görevlerini yerine getirememesi ile ortaya çıkan hareket yetersizliklerine bağlı özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan çocuklardır (MEB, 2010).

### **1.2.5.5. Üstün Zekâlı Ve Özel Yetenekli Bireyler**

Özel yetenekli birey; akranlarına oranla daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanatsal, lider olma becerileri daha ileride olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut düşünebilme becerisi yüksek olan, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilerleyen ve bu alanlarda yüksek performansa sahip bireylerdir. Erken dönemlerde bazı özelliklere dikkat edilerek bireyin özel yetenekli olup olmadığına dair tahmin yürütülebilir (MEB, 2017).

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyleri ayırt eden temel özellikler şöyle sıralanabilir:

- Akranlarına oranla daha az uyku ihtiyacı duyarlar.
- Akranlarına göre hızlı dil gelişimi ve daha fazla sözcük kapasitesine sahiptir.

- Yaşıtlarına oranla erken yürüme, erken konuşma becerisine sahiptir.
- Erken yaşta dergi, kitap, gazetelere aşırı ilgi duyar.
- Gelişmiş gözlem yeteneğine sahiptir.
- İlgi duyduğu alanlarda dikkat süresinin akranlarına göre daha fazladır.
- Güçlü hafızaya sahiptir.
- Akranları yerine yetişkinlerle iletişim kurmayı tercih eder.
- Güçlü mizah yeteneğine sahiptir.
- Hızlı ve kolay öğrenebilme yeteneğine sahiptir.
- Kendisine ait fikirler üretebilir (Ersoy ve Avcı, 2004; Yıldırım, 2012).

#### **1.2.5.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler**

Zihin yetersizliği olan çocukların belirlenmesi için yapılan uygulamalarda ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, bu farklılığı yüzünden 18 yaş öncesi dönemde akademik ve sosyal becerileri eksik ya da sınırlı olan, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklardır (MEB, 2012).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yapılan zeka ölçümü sonuçlarında aldıkları puanların 70-75 aralığının altında olduğu ve toplumsal ilişkilerinde bozuklukların olduğu söylenmektedir. Bireyin zihinsel engeli; konuşma ve dil gelişiminde gecikmeye, sosyal davranış problemleri yaşamasına ve okuma yazma becerilerinde diğer bireylere oranla daha geç başarılı olmasına sebep olabilir (Smith, 2004).

Zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri yetersizliğin ağırlık düzeyine göre hafif, orta ve ağır düzey olarak değerlendirilebilir. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklar, dikkati çekecek ölçüde gelişimsel gerilik ve zihin yetersizlikle ilgili biyolojik bir durum göstermediklerinden genellikle okul başlayana kadar fark edilmezler. Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan çocuklar ise gelişimsel gecikmelerle beraber zihin yetersizlikle ilişkili biyolojik durumlardan dolayı daha erken fark edilirler. Fiziksel ve sağlık problemleri yaygın olan bu çocukların zihin yetersizliklerine, bu problemlerle ilişkili çeşitli yetersizlikler de eşlik etmektedir (Eripek, 2009).



### **1.2.5.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler**

Öğrenme problemleri, zihinsel engel duygusal problem, görme işitme problemleri, motor problemler, kültürel / çevresel nedenlere bağlı olmayan ve zihinsel kapasiteleri ile akademik başarıları arasında belirgin fark olan çocuklardır. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar arasında en büyük grup olan bu çocukların okuma, yazma, matematik becerilerinde ve basit kavramları anlamada güçlükleri olmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

### **1.2.5.8. Uyumsuz Çocuklar**

Günümüzde uyumsuz davranışlar, çocuklarda ve gençlerde sıklıkla görülen bir sorundur. Uyumsuz çocuklar okul ortamında normal gelişim gösteren akranları ile birçok açıdan farklı sorunlar yaşarlar. Uyumsuz çocukların okul ortamında sergiledikleri olumsuz davranışlar öz bakım becerileri, akademik gelişim ve sosyal iletişim, sınıfa uygun davranışlar, kişisel ve mesleki uyum gibi alanlardaki temel becerileri olumsuz yönde etkilemektedir (Özgür, 2008).

Bu nedenle uyumsuz çocukların sahip oldukları olumsuz davranışların en aza indirilmesi hem uyumsuz davranışlar sergileyen çocuklar hem de toplum için oldukça önemlidir.

## **1.2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Engelleri ve Yararları**

### **1.2.6.1 Kaynaştırma Eğitiminin Engelleri**

Kaynaştırma Uygulaması sırasında karşımıza çıkan bazı engeller bulunmaktadır. Bunları öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve öğrencisine yönelik olumsuz tutumları, uygulamanın hedeflerini gerçekleştirecek donanımlı personelin bulunamaması, özel eğitime karşı oluşturulan farklı algılayış ile kaynaştırma uygulamasının gerçekleşeceği ortamın fiziki koşullarının yetersizliği başlıklarında incelemek mümkün olacaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### ***1.2.6.1.1 Olumsuz Öğretmen Tutumları***

Öğrenciler ve eğitim süreci sınıfta öğretmenlerin tutumlarından doğrudan etkilenir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sahip olduğu tutumların öğrencilere yönelik beklentileri ve davranışları, sosyal ve akademik performanslarını etkilediği görülmektedir. Öğretmenin olumsuz tutumları kaynaştırma uygulaması yapılan sınıftaki kaynaştırma öğrencisine zarar verebilmektedir (Kuz, 2001).

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olumsuz tutumları, sınıf mevcudlarının fazla olması, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yetersiz ve olumsuz deneyimlerden ve kaynaştırma eğitimi uygulama konusunda yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Özetle, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutumlarını düzeltebilmek için öğretmenin ihtiyaç duyduğu zamanın ve gerekli pedagojik eğitimin verilmesi; öğretmenin personel ve materyal ihtiyacının en az indirgenmesi gerekmektedir. Ancak bunlarla beraber öğretmenin de kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim konusunda istekli ve olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir (Özdemir, 2008).

### ***1.2.6.1.2. Uygun Personel ve Destek Servislerin Olmaması***

Kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrencinin sadece genel eğitim sınıfına yerleştirilerek eğitim görmesi değildir. İhtiyaç duyulan durumlarda öğretmene ve öğrenci de destek hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde birçok okulda sınıf öğretmenlerine, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerini belirlenmesinde, değerlendirme yapmasında, eğitim öğretim süreci için hazırlanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında ve uygulamaya konmasında yardımcı olacak destek servisleri (rehberlik servisleri) bulunmamaktadır. Bu durumda okullarda uygulanan kaynaştırma uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### ***1.2.6.1.3. Genel ve Özel Eğitimin Farklı Algılanışı***

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi hem mevzuatta hem de sahada kabul görüp uygulanmasına öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında çok az yer

alması ya da bulunmaması dikkat çekmektedir. Yaşanan bu durum eğitim öğretim süreci içerisinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile sıkıntılar yaşamasına yol açmaktadır. Yaşanan sıkıntılar ve bilgi eksiklikleri süreç içerisinde alınan öğretmenlere verilen eğitim faaliyetleriyle en aza indirgenmeye çalışılmaktadır. Uygulama sırasında yaşanmakta olan olumsuzlukları ortadan kaldırmak için süreç başlamadan önce öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları hakkında kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapmaları gerektiği düşünülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarına katılan öğretmenlerin, kendilerini kaynaştırma öğrencilerine karşı yetersiz hissettiklerini, eksikliklerini de kapatabilmek için yaptıkları çalışmalar eğitim öğretim yılı içerisinde çok az zaman ayırabildiklerini yapılan çalışmalarda belirtmişlerdir (Özdemir, 2008).

#### ***1.2.6.1.4. Fiziksel Çevrenin Yetersizliği***

Kaynaştırma eğitimi verilecek olan okulların fiziki yapılarının öğrencinin gereksinimlerine göre düzenlenmesi ya da inşa edilmesi sağlanmalıdır. Çünkü okulların fiziki yapılarındaki eksiklikler kaynaştırma eğitiminin sağlıklı bir şekilde yapılmasına engel olmaktadır. Okulların merdivenlerinin dik olması, koridorların dar ve uzun olması, tuvaletlerin uygun olamaması, ihtiyaca göre ayarlanamayan yetersiz ışıklandırmalar, ses geçiren duvarlar, yazı tahtalarının uygun yerleştirilememesi gibi sıkıntılar kaynaştırma eğitiminin engellerinden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

#### **1.2.6.2. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları**

Kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrencilerin normal öğrenciler ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ilişki kurması belli koşullara bağlıdır. Bu koşulların sağlanması halinde, kaynaştırma eğitimi akademik başarı ile birlikte söz konusu öğrenciler arasındaki bütünleşmeyi de beraberinde getirir. Öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde aynı ortamda eğitim almaları birbirlerine model olmalarını sağlayabilir. Böylece iki grup arasında sağlıklı bir iletişim kurulmuş olur. Kurulan bu iletişim normal gelişimi olan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmeleri ve kendilerine daha çok güven duymaları sağlayabilecekken; kaynaştırma öğrencilerinin

de sosyal, bedensel ve zihinsel gelişim yönünden olumlu yönde etkileneceği düşünülebilir (Darıca ,1992).

Kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri değil onunla birlikte eğitim öğretim süreci içerisinde yer alan paydaşlarını da ilgilendirmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin paydaşları olarak başta ailesi, öğretmeni, okul çalışanları ve aynı sınıfta birlikte olduğu normal eğitim alan öğrenciler ve normal eğitim alan öğrencilerin aileleri de kaynaştırma eğitiminde dolaylı ya da doğrudan etkilenmektedir. Aşağıda kaynaştırma eğitiminin paydaşlarına olan etkisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

#### ***1.2.6.2.1 Özel Gereksinimli Çocuğa Yararları***

Özel gereksinimli öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile ihtiyaç duydukları alanlarda uygun eğitim alırlar. Gereksinim duydukları özelliklerine göre seçilmiş uygun ortamlar düzenlendiği için kişiler arası uyum, akademik başarı ve kendilerine olan özgüven becerileri kazanmaları kolaylaşmaktadır. Destek eğitimi ile ihtiyaç duydukları özelliklerini kısa zaman zarfında yeterli hale getirebilirler. Bu sayede kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk alma gibi sosyal değerleri de gelişir. Toplum ile bütünleşmeleri kolaylaşır. Kaynaştırma ortamlarında olumsuz davranışlar daha çok olumlu davranışlardan etkilenir. Öğrencilerin model olma ve empati kurma becerileri kolaylaşır. Eğitim programlarının yanında gerçekleştirilen aile eğitimi ile de bütünsel gelişimleri olumlu yönde etkilenmektedir (Göksu ve Çevik, 2004).

#### ***1.2.6.2.2. Yetersizliği olmayan Öğrencilere Yararları***

Yetersizliği olmayan yani normal gelişime sahip olan çocukların özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşmaları onlara toplumdaki farklılıklara ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısı kazandırır. Erken yaşta insanların fiziksel ya da zihinsel farklılıklara sahip olduğunu kabul eden birey daha olgun ve hoşgörülü bir yapıya sahip olabilmektedir (Wood, 2002).

### **1.2.6.2.3. Ailelere Yararları**

Kaynaştırma uygulamasının en önemli aktörleri olarak anne ve babalar görülmektedir. Çünkü onlar çocuklarının ilgi, ihtiyaçları, neleri yapıp neleri yapamayacağı konusunda sağlıklı bilgiler edinerek; çocuklarından olan beklentiyi de bu duruma göre düzenleyebilmektedirler. Bu sayede anne ve babanın sürece yönelik kaygı ve güvensizlik durumları da etkilenecek umuda dönüşmektedir. Kaynaştırma uygulamasının, sadece kaynaştırma öğrencisinin anne ve babasına değil normal gelişim gösteren öğrencilerin aile fertlerine de olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Normal gelişime sahip öğrencilerin aileleri, kaynaştırma uygulaması sayesinde çocuklarına bireysel farklılık kavramını öğretebilme şansını da elde etmiş olurlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

### **1.2.6.2.4. Kaynaştırma Eğitimi Veren Öğretmene Yararları**

Kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin; koşul olmadan kabul etme, hoşgörülü ve sabırlı olma, bireysel farklılıklara saygılı olma gibi davranışları gelişim gösterir. Eğitimde ekonomiklik sağlayarak bütçenin farklı alanlarda kullanılmasına olanak sağlar. Öğretmenlerin disiplinle ilgili değerlendirme ölçütüne olumlu yönde katkıda bulunur (Göksu ve Çevik, 2004).

### **1.2.7. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri**

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sunulan destek eğitim uygulamaları kaynaştırma eğitiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için gereklidir. Destek eğitim hizmetleri, özel gereksinimi olan öğrencinin özel eğitim öğretmenleri veya özel eğitim sertifika programını başarıyla tamamlayan sınıf/branş öğretmenlerinin görev aldığı bir programdır. Destek eğitim hizmeti öğrenciye bire bir verilebileceği gibi daha fazla öğrenciye de grup çalışması şeklinde aynı anda verilebilmektedir. Destek eğitim hizmetlerinde öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için eğitim öğretim programı içeriği öğrenciye göre şekillene bilmektedir. Destek eğitim uygulamasında işbirliği içerisinde gerçekleştirilen eğitim, kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim sınıflarına uyum sağlamalarında katkıda bulunduğu için tercih edilen bir eğitim modelidir (Özgür, 2011).

Destek eğitim hizmetleri bir engel türünden tanılması yapılmış olan ve hakkında kaynaştırma eğitimi alma kararı verilen öğrencilerin ve öğretmenlerinin genel eğitim hizmetine en üst düzeyde katkı sağlayacağı bir özel eğitim hizmetidir. Sınıf öğretmeni için destek eğitim uygulamalarının içeriği çok önemlidir. Kaynaştırma öğrencisi genel eğitim verilen sınıfa yerleştirilerek özel eğitim alması sağlanmaktadır. Öğrencinin sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisinin bireysel eğitim planı konusunda okulunda varsa özel eğitim/rehberlik öğretmeninden destek alabilmektedir. Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin idarecilerin ve velilerin iş birliği içinde olmaları gerekmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere sağlanan destek eğitim uygulamaları ise; kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olarak sıralanmaktadır (Akkoyun, 2007).

#### **1.2.7.1. Kaynak Oda**

Kaynak oda diğer bir adı ile destek eğitim odası ya da sınıfı olarak kaynaştırma eğitimi alması gereken öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda planlanan akademik ve sosyal alanlarda gelişimlerine katkı sağlayabilmek adına hazırlanan eğitim-öğretim ortamıdır (MEB, 2006)

Kaynaştırma öğrencisi genel eğitim ortamında kazanamadığı hedefleri ve gereksinimlerini öğretmenin belirlediği derslerde ve zamanlarda birebir ya da grup çalışması ile kaynak oda/destek eğitim odasında da eğitim görerek tamamlamaya çalışabilir. Kaynak odada eğitim veren öğretmen farklı bir öğretmen ise, sınıf öğretmeni ile kaynak oda/destek eğitim odası öğretmenin iletişim ve işbirliğine önem vermeleri uygulamanın başarılı olması için gereklidir. Eğer iş birliği ve iletişim sağlanamaz ise öğrencinin kaynak oda da öğretmeniyle daha fazla etkileşim içinde olmasından dolayı öğrencinin kaynak odaya daha fazla ilgi duymasına sebep olabilir. Bu da kaynaştırma eğitimde öğrencinin genel eğitim sınıfında zorluk çekmesine ve başarısızlıkla ulaşmasına neden olabilir (İftar, 1998).

### **1.2.7.2. Sınıf İçi Yardım**

Sınıf içi yardım hizmeti ise öğrencinin ve öğretmenin sınıftan ayrılmadan eğitim öğretim ortamı içerisinde başka bir öğretmen/öğretmen yardımıyla (özel eğitim; yardımcı öğretmen vb.) sağlanan hizmettir (Kargın, 2004).

Sınıf içi yardım hizmetinde, kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıfta özel eğitim alanında yetkin başka bir öğretmen ile sınıf-içi yardım verilebilir. Sınıf içi yardımda görev alan yardımcı öğretmen sınıf öğretmeni ile planlama yaparak kaynaştırma öğrencisine ya da normal gelişim gösteren bireylere ders anlatımı yaparak sınıf öğretmenine yardımcı olur. Örneğin, sınıf öğretmeni Türkçe dersinde tüm sınıfla noktalama işaretleri konusunu çalışırken yardımcı öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle okuma yazma çalışmaları yapabilir. Bu çalışmalar kaynaştırma öğrencisine ve normal gelişim gösteren öğrencilere yarar sağlayabilmektedir. Ancak sınıf içi yardım uygulamasında dersliğin fiziki düzenlemesinde yanlışlıklar, eksiklikler olursa öğrencilerde dikkat dağınıklığı yaşanıp eksik ya da yanlış öğrenmeler meydana gelebilmektedir (İftar, 1998).

### **1.2.7.3. Özel Eğitim Danışmanlığı**

Kaynaştırma öğrencisine sahip sınıf öğretmenin, bu öğrencisinin öğrenme ya da davranış sorunları için bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığında, danışman ve öğretmen beraber çalışarak, kaynaştırma öğrencisinin karşılaşılabileceği sıkıntıları inceleyer ve bunların giderilmesine yönelik öneriler geliştirirler. Sınıf öğretmeni de özel eğitim danışmanın önerileri doğrultusunda, sınıfında gerçekleştirdiği çalışmaları düzenler (İftar, 1998).

Varol (2008) de özel eğitim danışmanlığını; özel eğitim alanında uzmanlığı olan kişi tarafından öğrenciye, öğretmene ve okulda görevli olan diğer öğretmenlere ve yöneticilere destek hizmet aktardığı bir kaynaştırma düzenlemesi olarak ifade eder.

### 1.2.8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

ÖEHY içerisinde yer alan ifadelerle kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) ve planın uygulanması ve takibi için gerekli ekibinin oluşturulmasını zorunlu kılınmıştır. BEP için oluşturulan ekip okul yönetimi başkanlığında, rehber öğretmen, öğrencinin sınıfında görevli olan tüm öğretmenler, öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmalıdır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre belirlenen amaçlara en kısa süre de ulaşmasını sağlayacak bir özel eğitim programıdır. Uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programı sonunda öğrenciye uygun değerlendirme ölçekleri ile belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeyine bakılır. Bu değerlendirmeler öğrenci için hazırlanacak BEP uygulamalarında esas alınır (Gürkan ve diğerleri, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulması 7 aşamadan meydana gelmektedir. Söz konusu aşamaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanmasında görev alacak ekibin belirlenmesi (BEP geliştirme birimi),
- Çocuğun eğitim düzeyine göre eğitsel performans seviyesinin belirlenmesi,
- Kısa ve uzun vadeli planların/hedeflerin belirlenmesi,
- BEP hazırlanması,
- Uygulanacak eğitimlerin verileceği uygun eğitim yerleri ve destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi,
- BEP'e uygun yöntem ve tekniğin belirlenerek gerekli materyallerin tedarik edilmesi,
- BEP'in uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi için görevlilerin belirlenerek zaman çizelgesinin hazırlanması ve değerlendirme biçimine karar verilerek ailenin bilgilendirilmesi (Gürkan ve diğerleri 2010, 66).

Strickland ve Turnbull'a (1990) göre; bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriğinde; öğrencinin mevcut akademik düzeyini gösteren eğitsel performans



seviyesi, öğrencinin eğitim öğretim yılı sonunda edinmesi planlanan uzun dönemli amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için gerek duyulan kısa dönemli amaçlar, tüm amaçları gerçekleştirebilmek için gerekli öğretim yöntemleri ve materyaller, amaçların başlama ve gerçekleştirilme zamanları, ölçme ve değerlendirme yapmak için gerekli yöntem bulunur. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programında kimlerin nerede, ne zaman ve ne kadar süreyle görev alacağı da belirtilir.

## **2. Öz Yeterlik**

Öğretmenlerin kendilerine ait bilgi, yetenek ve tecrübe seviyeleri hakkında bilgi sahibi olma düzeyleri, meslek yaşamları süresince etkili bir eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirmelerinde ve bu süreç içerisinde karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilmelerinde etkin bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki performanslarına yönelik yeterlik durumları günümüzde üzerinde çalışılan ve araştırmalar yapılan konular arasında yerini almıştır. Öğretmenlerin kendilerini tanımlama ve değerlendirme biçimleri için “öz yeterlilik inançları ya da öz yeterlilik algıları” ifadeleri seçilmiştir (Özdemir, 2008).

### **2.1. Öz Yeterlik Kavramı**

Öz yeterlik kavramı literatürde ilk defa Bandura (1997) Sosyal Öğrenme Kuramında vurgulanmıştır.

Öz yeterlik kavramı, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1955).

Öz yeterlilik kişinin kendini nasıl algıladığını ortaya çıkarır. Kişinin karşılabileceği olumsuz durumlara karşı başarı sağlayamasa da başarılı olabileceğine yönelik algısıdır (Ulusoy, 2003).

Bir kişi yaşamış olduğu herhangi bir olaya ilişkin ortaya koyduğu performans düzeyi yetersiz olsa da kendisi performans düzeyini yeterli olarak algılayabilir. Bunun tam tersi bir durumda söz konusu olabilir. Bu nedenle algısal bir durum olduğu

düşünülen öz yeterliğin, kişinin gerçek performans düzeyiyle birebir örtüşmeyeceği söylenebilir (Leithwood, 2007).

## **2.2. Öz Yeterlilik Algısının Kaynağı**

Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz yeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

- a) Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler),
- b) Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller),
- c) Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna),
- d) Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar) dır (Bandura, 1995).

Bandura'nın, özellikle öz-yeterlik algısının bireyin, etkinliklerini belirlemesine, zorluklar karşındaki dayanma gücüne, etkinlikleri gerçekleştirme çabasına ve performansına etkide bulunduğu vurgulanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

## **2.3. Öz Yeterlilik Algısını Etkileyen Faktörler**

Öz-yeterlik algısı, bireyin çocukluğundan itibaren başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişim gösterir. Bandura'ya göre öz-yeterlik algısı daha çok başarı ve başarısızlık deneyimlerinden etkilenir. Yapılan araştırmalar, olumlu düzeyde yaşanan deneyimlerin öz-yeterlik algısını kuvvetlendirdiğini, yaşanan başarısızlığın ise öz yeterlik algısını zayıflattığını göstermektedir (Bandura, 1986).

Bandura'ya göre öz yeterlilik algısını etkileyen faktörler 4 grupta sıralanmıştır:

1-Temel deneyimler

2- Dolaylı Yaşantılar

3-Sözel İkna

4-Fizyolojik Durum (Bandura, 1986).

### **2.3.1. Temel Deneyimler**

Bireyin yaşamış olduğu tecrübeler ve deneyimler bireyin öz yeterliliğinde etkili olan bir faktördür (Bandura, 1995). Bunun kanıtı olarak tecrübelerin bireyin başarıları için gerekli tüm kişisel özelliklerini ve yeteneklerini bir araya getirdiği savunulmaktadır.

Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler mevcut durumlarına uyum sağlamaktansa, şartları değiştirmeye ve yönetmeye çalışırlar. Kendilerinin sorumlu olduğu sonuçlar karşında üzüntüye kapılmazlar.

### **2.3.2. Dolaylı Yaşantılar**

İnsanlar, kendi tecrübelerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra, diğer bireyleri de gözleyerek de, yani onların dahil oldukları eylemlerin sonuçlarından yola çıkarak da öz-yeterlik algısı geliştirirler. Bu gelişimin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi tabi ki bireyin kendi deneyimlerinden elde edilenler kadar etkili değildir. Bandura'ya göre dolaylı yoldan edinilen deneyimlerin öz-yeterliğe etkisi, gözlenen modelin gözlemciye ve gözlenen olayın, öz-yeterlik geliştirilen olay ya da alana benzerliğiyle doğru orantılıdır (Bandura, 1997).

Birey kendisine benzeyen modellerin başarı ya da başarısızlık durumlarına göre de öz yeterlik inançlarını belirlemektedir. Örneğin; birey kendisine rol model olmuş kişinin çaba ve gayretleri sonucunda edindiği başarıyı kendi başarısı gibi görerek kendi öz yeterlik inancını geliştirebilir. Bunun tam rol modelin başarısızlık durumundan etkilenerek kendisine düşük bir öz yeterlik algısı da oluşturabilir (Sahranç, 2007).

Bireyin etrafında gerçekleşmiş olan başarılı ya da başarısız etkinlikler kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin mevcut yargısını artırmaktadır. Bireyler toplumdaki diğer bireyleri gözlemlerler. Bireyin diğer modelleri gözlemlemesi onun yapabileceklerine olan inancını arttıracaktır (Bozgeyikli, 2005).

### **2.3.3. Sözel İkna**

Bireyin sözel olarak ikna edilmesi durumunun onun öz yeterlik inançlarının ortaya çıkması ve güçlenmesinde etkisi olan diğer bir etkidir. Bireylerin bir amaca

ulaşması ya da bu yolda göstermiş olduğu performansı sözel yollarla ikna edildikleri takdirde belirlenen amaca ulaşma konusunda daha fazla çaba sarf etme ve yeteneklerini geliştirme yoluna gitmektedirler. Böylece sözel yollarla ikna edilmiş bireylerin öz-yeterlik algıları ve inançları daha yüksek olmaktadır. Bireyin yetersiz ve başarısız olduğu düşünülür ve dile getirilirse bireyin başarısız olma ihtimali daha da artmaktadır. Yaşantılar ve deneyimlerle desteklenen sözel iknalar, öğütler ve nasihatler bireyin öz yeterlik algısının etkileyecektir (Bandura, 1995).

Herhangi bir etkinliğin gerçekleştirilmesinde sözel olarak ikna edilen birey, söz konusu etkinliği gerçekleştirmede daha çok çaba sarf etmektedir. Bireyin sözel olarak ikna edilmesi aşamasında önemli olan husus; sözel iknanın gerçekçi yönlendirme olmasıdır. Gerçekçi olmayan yönlendirmeler ile ikna edilen bireyin, kendi becerisinin üzerinde bir etkinliği gerçekleştirmede başarısız olup, bireyin hayal kırıklığı yaşamasına ve bunun sonucunda da söz konusu benzer etkinlikleri gerçekleştirme konusunda güdülenmenin ve öz yeterlik inancının azalmasına neden olur O yüzden bireyin öz yeterlik inancının yükselmesi için söz konusu olan yönlendirmelerin gerçekçi olması gerekir. Kendi becerileriyle örtüşen bir etkinliği gerçekleştiren birey daha çok motive olur (Sahranç, 2007).

#### **2.3.4. Fizyolojik Durum**

Bireylerin bir işi yaparken sahip oldukları fizyolojik ve duygusal durumlar onların o konudaki kapasitelerine ilişkin algılarını da etkilemektedirler. İş yapılırken bireyin duyduğu heyecan, endişe, üzüntü, gerginlik vb. tepkileri o işin nasıl sonuçlanacağı ile ilgili tahminler yapabilmemize olanak sağlamaktadır. Olumlu duygular, öz-yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular öz-yeterlik algısını zayıflatır, bu da gerçekleştirilmesi düşünülen durumu olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986).

Pajares'e (1996) göre, öz-yeterlilik inancının gelişimi ve kullanımı sezgilerine dayalı bir süreçtir. Kişinin yapmış olduğu eylem sonrası yorumu benzer başka görevleri yapabilme konusunda kendi becerilerine olan inancının oluşmasında ve gelişmesinde etkili olacaktır. Başka bir ifadeyle, başarıyla gerçekleştirilmiş herhangi

bir iş daha sonraki süreçte karşılaşılabilecek olan işlerinde başarıyla tamamlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenek ve becerileri ile ilgili olarak belirlemiş oldukları inançları, onların neleri yapıp yapmayacaklarını belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu bilgi, aynı düzey birikime ve tecrübeye hatta becerilere sahip öğretmenlerin birbirlerinden nasıl farklı seviyede performans ortaya çıkardıklarının açıklanmasına yardımcı olabilir.

#### **2.4. Öz Yeterlilik Algısının Önemi**

1977 yılında Bandura tarafından ilk kez tartışma konusu olan ve o günden günümüze kadar çeşitli alanlarda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenen öz yeterlilik inancı performans, personel güçlendirme, iş tatmini, stres, eğitim, girişimcilik, liderlik gibi örgütsel süreçlerin yansımaları açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir (Basım, Korkmazzyürek ve Tokat, 2008; Leithwood ve Jantzi, 2008).

Buna göre, öz yeterlilik inancının bu denli önemi kazanmasına yol açan çeşitli nedenler üzerinde durulmaktadır:

Öz yeterlilik inancı, gelecek dönemlerdeki ortaya çıkabilecek olan performansı, geçmişte ortaya koyulan performans ve bilişsel düzeyinden daha iyi yordadığı araştırmalarla gösterilmiştir. Öz yeterliliğin değiştirilebilir olması ve ortaya çıkacak performansı doğrudan etkilediğinin ortaya koyulmasıdır. İşte bu yüzden işverenlerin çalışanlarının öz yeterlilik inançlarını artırması sonucunda, elde etmek istedikleri yüksek performans düzeyine ulaşmalarında beklenen bir sonuç olacaktır. Bu nedenle, yönetici konumunda çalışmakta olanların çalışanlarının öz yeterlilik düzeylerini artırıcı politika üretebilme ve uygulamaya bilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Öz yeterlilik inançlarının, “çaba” üzerinde etkili olmasıdır. Bandura, kişinin yüksek düzeyde bir performansa sahip olabileceğine inanmasının, gerçekleştireceği faaliyete dair gösterebileceği çabaya ve problemlerle başa çıkma becerisine etki edeceğini vurgulamaktadır. Kısacası, öz yeterlilik inancı yükseldikçe, gösterilecek olan çaba o kadar fazla olacak ve problemlerle başa çıkma süresi o kadar hızlıdır (Bolat, 2011; Işık, 2001).

Bir beceriye sahip olmakla o beceriyi farklı koşullara uygun uyarlamalar yaparak kullanabilmek tamamen farklı durumlardır. Bu nedenle, Bandura (1986), aynı yetenek seviyelerine sahip olan bireylerin gösterdikleri davranışların aynı olamayabileceğini belirtir.

## **2.5. Öğretmen Öz yeterliği**

Son zamanlarda uzmanlar tarafından eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlanan öğretmen yeterlilik kavramı, alanında öğrenimini tamamlamış olan öğretmenin becerilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin istenilen düzeye ulaşabilmeleri için öğretmenlerin bazı yeterlilikleri taşıması gerekmektedir (Kuran, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı ise, yönergelerinde yeterlilik kavramını bir işi veya sahip olduğu görevi başarabilme, tamamlayabilme gücü olarak tanımlamıştır (MEB, 2002).

Öğretmenlik mesleği açısından öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumları son zamanlarda araştırmalara ve çalışmalara konu olmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalarda bu konu hakkında “öz yeterlik inancı ya da öz yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır. Öz yeterlik kavramı da öğretmen öz yeterlik algısı ile ilişkilendirilmiştir (Çapri ve Kan, 2006; Ekici, 2008).

İlk etapta sınıf yönetimi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısının oluşumunda önemli bir yere sahip olabilir. Çünkü öğretmenlerin yeterlilik algılamaları, öğrencelerini disipline etme, hakim olma ve kontrolü öğretmende olan bir sınıf düzeni sahip olma becerisi olarak görülmektedir. Öz-yeterliliği düşük öğretmenlerin öğrencilerin derse yönelmeleri ve sınıf düzenini ele alması amacıyla ceza verme eğilimine yönelebilirler. Öğretmenlik mesleğinde belirli bir tecrübeye ve deneyime ulaşan öğretmenin öz yeterliliğinin gelişiminde sabitleşmeler de olabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2002).

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, gerçekleştirmekte oldukları öğretim uygulamalarında alışılmışın dışında çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları bu öğretim yöntemlerini geliştirmek için de araştırma ve incelemeler yapmaya, öğrenciyi merkeze alan eğitim öğretim stratejileri kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenlerin, ise farklı yöntem ve teknikler

kullanmak yerine anlatım tekniği esas alıp öğretmen merkezli dersler işledikleri görülmektedir (Henson, 2001).

Öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş öğretim programları kullanmaları, her öğrenciye kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkenlikler uygulaması, eğitim öğretim sürecinde iş birliğinden kaçınmaması ve onları sıralamaya dayalı değerlendirme anlayışından uzak durması gerekmektedir (Senemoğlu, 2015).

Öz yeterlik, bireyin kendine olan inancı ve bireyin istendik davranış göstermesinde önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterliğini artırarak onlara yardımcı olmaları beklenmektedir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012).

Öğretmeni ve öğrenciyi eğitim çerçevesi içerisinde bakıldığında büyük oranda etkileyen ve önemli bir değişken olarak karşımıza çıkan öz yeterlik inancıdır. Böylece öğrencilerin öğretmenlerinden faydalanma ve rehberlik alma düzeyleri de artmış olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin olumlu tutumları rol model olmalarından ötürü de öğrencilerinde sorumluluk bilinci kazanmalarına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla öğretmenin sahip olduğu yüksek öz yeterlik öğrencilerinin de yüksek yeterlik inancına sahip bireyler olarak yetişmesine ve toplumdaki yerlerini almasına katkı sağlanacaktır (Yılmaz, 2007).

## **2.6. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz yeterliği**

Öğretmenlerin özel eğitim alanında aldıkları eğitim ile öz-yeterlilik algıları arasında bir ilişkinin olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğretmenin özel eğitim alanındaki başarısını etkileyebilecek olan faktörlerden biri de, öğretmenlerin yeterlik algıları veya özel eğitim öğrencisi ile yapılacak olan çalışmalarda duyacağı özgüvenidir. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik düzeylerinin tüm öğrencilerini en çokta kaynaştırma eğitimi alanların başarılarını, toplumsal uyum seviyeleri ile gelişim süreçlerini doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının güçlenmesi eğitim ve öğretimin kalitesini artıramaya aynı zamanda

öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği söylenebilir (Dolapcı, 2013).

## **B. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine, öğrencilerine yönelik tutum ve algıları ile öz yeterlik algıları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışındaki ilgili yayın ve araştırmalar ele alınmıştır.

### **1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine ve Öğrencilerine İlişkin Yeterlikleri İle İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Sarı ve Bozgeyikli (2002) farklı branş gruplarına sahip 483 öğretmen adayının özel eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek ile yaptıkları çalışmada üniversite eğitimde özel eğitime yönelik bir ders görmeyen öğretmen adaylarının sınıflarında engelli öğrenci bulunmasından memnun kalmayacakları sonucuna varılmıştır. Aynı öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin eğitim programlarının uygulamasında kendilerini diğer öğretmenlere oranla yetersiz olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Avcıoğlu, Özbey ve Eldeniz'in (2004) yapmış oldukları çalışmada, kaynaştırma öğrencisine sahip olan öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarının incelenerek belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kurs, seminer vb. eğitim faaliyeti alması gerektiğini, uygulamanın engelli olmayan öğrencilere de bireysel farklılıkları tanımada ve kabullenme de yararı olacağını ifade etmişlerdir.

Orel, Zerey ve Töret (2004) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının, kaynaştırma uygulamasına yönelik ders alıp almamama değişkenine göre incelemişlerdir. Sonuç olarak da öğrencilik döneminde kaynaştırma ya yönelik eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Battal (2007) 285 sınıf öğretmeni 104 branş öğretmenini çalışma grubuna seçerek kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerini belirlemek için araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonucunda da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanılama, kaynaştırma eğitimini uygulamada bazı noktalarda yardıma ihtiyaç duyduklarını belirttikleri yeterli düzeyde olduklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Babaoğlan ve Yılmaz'ın (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri" adlı çalışmalarındaki amaçları araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik sahip oldukları bilgi düzeyinin tespitidir. Çalışma Burdur ili Merkez ilçesinde görev yapan 40 öğretmen ile görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini yetersiz görmekte bunun sebebini de kaynaştırma uygulaması ile ilgili yeterli eğitim almamalarına bağlamaktadırlar.

Cankaya'nın (2010) "İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında sınıflarında kaynaştırma uygulaması gerçekleştiren 200 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi uygulaması yapılan sınıfların mevcudunun fazla olmasının, kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi faaliyetlerin sayısal ve içerik olarak yetersiz kalmasının, sınıf içi yardım hizmetlerinin uygulanamamasının, okullarda öğretmenlerin kullanacağı destek/kaynak odanın bulunmaması veya amacına uygun kullanılmamasının kaynaştırma eğitime yönelik olumsuz düşüncelerin gelişmesine neden olduğu görüşlerini ortaya koymaktadır.

Kuyumcu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma da ise; kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin BEP geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örnekleme ise ilköğretim okullarının birinci kademesindeki 10 sınıf öğretmeni ile 5 rehber öğretmen oluşturmuştur. Sınıf ve rehber öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğrencinin süreç sonundaki performansını değerlendirmede, uzun ve kısa

dönemli hedef belirlemede, veli ile işbirliği kurmada, ilgili kaynaklara ulaşmada, amaçların değerlendirilmesinde ve normal gelişime sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmesinde problem yaşadıkları belirlenmiştir.

Demir ve Acar'a (2011) göre öğretmenlik mesleği boyunca sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisine sahip olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki tecrübe ve görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada 45 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmişleridir. Bu görüşmelerin sonucunda araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz düşüncelere sahip olduğu ve kaynaştırma eğitimini desteklemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Dolapcı (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile kaynaştırma uygulamasına yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yeterli seviye de olduğunu, öz yeterlilik algılarının yaş, cinsiyet, branşları, yaşadıkları yer değişkenleri ile anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaynaştırma uygulamasına yönelik algılarının da yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi alma değişkenleri ile anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiğini tespit etmiştir. Öğretmen öz yeterlilik inançları ile kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterliliği arasındaki ilişkinin de anlamlı ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde kullandıkları çözüm stratejileri incelenmiştir. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Kepez İlçesindeki üç ilkokulda görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin çoğunluğunun derse gelmeden önce özellikle internet kaynaklı hazırlık yaptıkları, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları, öğretmenlerin ders planlarını kaynaştırma öğrencilerini göz önünde bulundurarak yaptıkları, karşılaşılan sorunlar karşısında öğretmenlerin çoğunlukla kaynaştırma öğrencisinin durumuna ya da kaynaştırma türüne göre çözüm önerileri geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Nayır ve Kepenekçi (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının kullanılmasında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan gönüllü 58 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan anketlerle belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin sahip oldukları haklarını kullanabilmede problem yaşadıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Yaşanan bu soruna çözüm önerisi olarak da okulda bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini, kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların mevcutlarının azaltılması gerektiğini, sınıfların kaynaştırma öğrencilerinin yetersizliklerine göre dizayn edilmesi gerektiğini ve gerekli görülürse sınıf öğretmenin yanına bir özel eğitim öğretmeni de görevlendirilmesi gerektiğini çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir.

Güleryüz (2014) çalışmasında ilkokul sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Zonguldak ili Alaplı ve Ereğli ilçelerinde görev yapan 200 sınıf öğretmeni ile Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 195 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik düşünceleri arasında her hangi farka rastlanmamıştır. Her iki grubunda kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarının artmasının kaynaştırma uygulamasına yönelik düşüncelerini olumsuzlaştırdığı tespit edilmiştir.

Güzel (2014) görev yapmakta olduğu sınıfında kaynaştırma öğrencisine sahip olan sınıf öğretmenlerini uygulamada karşılaştıkları sorunlarının tespit edilmesi amacıyla çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul İli Beykoz İlçesi'nde görev yapmakta olan 206 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma ile kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin genelde olumsuz düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin olumsuz düşüncelere sahip olmasına okulun fiziksel

yapısının kaynaştırma öğrencilerinin sahip olduğu yetersizliklere uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve kaynaştırma öğrencilerinin okul idaresi tarafından sınıflara eşit olarak dağıtılmaması, öğretmenlerin bireysel eğitim planı hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğu ve veli okul iş birliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülememesi vb. durumların neden olduğu tespit edilmiştir.

Toy (2015) sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının; cinsiyet ve meslek kıdem yıllarına göre farklılaşma sağladığı, bunun yanında mezuniyet durumu, görev yaptığı sınıfın mevcudu, kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumu ve kaynaştırma eğitimine yönelik kurs ya da hizmet içi eğitim, ders vb. alıp almama durumuna göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının; olumlu düzey olduğu, cinsiyet, meslek kıdem yılı ve kaynaştırma eğitimine yönelik kurs ya da hizmet içi eğitim, ders vb. alıp almama durumu değişkenlerine göre farklılaşma sağladığı, bunun yanında mezuniyet durumu, görev yaptığı sınıfın mevcudu, kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumu değişkenlerine göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma uygulamasına duyulan inançları arasında ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Pamuk (2016) araştırmasını İzmir ili Buca ilçesinde görev yapan 308 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemek üzere Yılmaz (2014) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Öğretmenlerin elde edilen görüşler incelendiğinde; kaynaştırma konusunda eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu durum alınan eğitimin öğretmenlere uygulamada yol gösterdiğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılları, kaynaştırma öğrencisine sahip olup/olmama durumu, ailesinde engelli birey bulunup/bulunmama durumu,

görev yaptıkları sınıf mevcudunun, öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmayan değişkenler olduklarını tespit etmiştir.

## **2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine ve Öğrencilerine İlişkin Yeterlikleri İle İlgili Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Jobe, Rust ve Brissie (1996) çalışmalarında Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında eğitim alıp almama durumları ve kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyimi değişkenine göre kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca özel eğitim alanıyla ilgili eğitim alma ve kaynaştırma öğrencisiyle çalışma deneyiminin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Barnett ve Lisa (1998) araştırmalarında okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin bilgilerini ve tutumlarını incelemişlerdir. 115 yöneticinin katıldığı araştırma öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanımı olmadığı, yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilgilerinin ve farkındalıklarının artmasının bulgulardaki anlamlılığında artırdığı sonuçlarını içermektedir.

Praisner (2000) okul müdürlerinin kaynaştırma uygulamasındaki rolleri, etkileri; bunların deneyimler ve uygulamalarla ilişkisi üzerine bir araştırma yapmak için ilkokul yöneticileri ile çalışmıştır. Toplam 408 okul yöneticisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda olumlu tutum sergileyen ve olumlu deneyim yaşayan okul müdürlerinin, olumsuz tutum sergileyenlere göre kaynaştırma uygulamasına olumlu etki yaptıkları belirlenmiştir.

Forlin (2001) “Öğretmenlerde Stres ve Tükenme Ölçeğini” kullanarak engeli öğrenciye sahip olan 571 öğretmenin mevcut stres kaynaklarını incelemiştir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, genç ve tecrübesiz öğretmenlerin de mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlere oranla daha fazla stres yaşadıklarını bu stresin

kaynağı olarak da ders kaynağının yetersiz oluşu, mevzuat gereği olan gereksiz evrak işleri, öğrenci disiplin problemi, çalışma ortamını uygunsuzluğu gibi nedenler sıralanmıştır.

Avramidis ve Norwich (2002), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını ve çocukların özel eğitim ihtiyaçları incelemişlerdir. Çalışmalarında öğretmenlerin kaynaştırmayı kabullenmelerinde öğrencinin sahip olduğu yetersizlik çeşidinin ve düzeyinin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin ileri düzeyde öğrenme yetersizliği olan ve davranış problemlerine sahip olan öğrencilere oranla kaynaştırılmasını daha fazla istediklerini tespit etmişlerdir.

Kwapy (2004) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla anasınıfı, ilköğretim ve özel eğitim öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada 250 öğretmene 16 maddeden oluşan bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden oluşan dört farklı grupla odak grup çalışması yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeni bilgiler edinmeye açık oldukları, en çok davranış bozukluğu olan çocukların eğitiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, kaynakların yetersizliği nedeniyle ve okul yönetimi tarafından desteklenmedikleri için özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı bunların yanı sıra öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi fikrine sıcak baktıklarını ancak, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek konusunda kaynak ve destek eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Griffin (2008), sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ilkokul öğretmenlerinin özel İngilizce derslerine bakış açılarını ve tutumların ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçların yanı sıra özel derslerdeki zaman sıkıntılarını, özel İngilizce derslerinin doğal sonuçlarını da ölçmeyi amaç edinmiştir. Araştırmaya katılan 437 sınıf öğretmenin eğitim ortamı, çalışma ve desteğe karşı olan tutumları olumlu, özel İngilizce eğitimine karşı olan tutumları ise olumsuz çıkmıştır.

Emam ve Mohamed (2011), Mısır' da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kişisel yeterlilikleri ve meslek kıdem yılları ile kaynaştırma uygulamasına yönelik

tutumlarını karşılaştırdıkları bir araştırma yapmışlardır. 95 ilkokul öğretmen ve 71 okul öncesi öğretmenin örneklem olarak seçildiği araştırmada kişisel yeterlilikleri artıkça kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarında olumlu düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdem yılının ise okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **3. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar**

Diken ve Özokçu (2004) zihin engeli olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Yapmış oldukları araştırmanın sonucunda ise zihin engeli olan bireylerin öğretmenliğini yapan özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarının diğer branş öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin yaş, deneyim ve genel yeterlik algıları arasında anlamlı sonuçlar ortaya çıkmasa da özel eğitim öğretmenlerin genel yeterlik algıları ile çalışma süreleri arasında bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Üredi ve Üredi (2006) ; tarafından sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını öğretmenlerin cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma bulguları; 3.ve 4 sınıflarda eğitim gören öğrencilerden 4.sınıfta eğitim görenler lehine daha yüksek öz yeterliliğe sahip olduklarını cinsiyet başlığı altında incelendiğinde de kız öğrencilerin daha yüksek öz yeterlilik algılarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Gençtürk (2008) tarafından Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan 373 öğretmenin örneklemine oluşturduğu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleğine yönelik özyeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği değişkenlerin kıdemleri, vbranşları ve çalıştıkları okul türü olduğu görülmektedir.Cinsiyetleri, mezunyet olunan okul türü ve lisans üstü eğitim yapıp/yapmadığı değişkenleriyle de öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı br farklılaşma tespit edilememiştir.

Özdemir (2008) Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim süreçlerine ilişkin sahip oldukları öz yeterlik inançlarını bazı değişkenler etrafında incelemiştir. Cinsiyet, branş, bölümün tercih edilme sırası ve tercih sebebinin öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Öğrenim görülen üniversite, öğretim şekli, ve mezun olduğu lise türünün ise öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Benzer'in (2011) araştırmasının amacı da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesidir. Konya ilinde bulunan okullarda görev yapan 360 ortaöğretim öğretmeni ile 371 ilköğretim öğretmenin dahil olduğu çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları okul kademesi ve türü, çalıştıkları sınıfların mevcudu, ders saatleri sayısı ve ceza alıp/almama durumları ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş olmasına karşın; öz yeterlik algısı ile medeni durum, yaş, branş, kıdem yılı, görev yaptığı okul türü ve süresi, aldığı kurs ve seminer sayıları, ödül sayıları değişkenlerde ise anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Zararsız (2012) İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde görev yapan 544 öğretmenin araştırma evrenini oluşturduğu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları sonucunda ise öz yeterlik algıları ile yaş, cinsiyet, alınan kurs ve seminer sayısı, haftalık ders saatleri sayısı ile en son mezun oldukları okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken; yaş, kıdem yılı, mezun olunan fakülte türü, branş, eğitim düzeyi bakımından anlamlı farklılaşmalar olduğu ortaya koyulmuştur.

Buluç ve Demir (2015) Ankara ilinde görev yapan 395 öğretmenin örneklemi oluşturduğu çalışmalarında veri toplama aracı olarak MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında geliştirilen, "Öz Değerlendirme



Formu” adlı ölçek ile Balcı (1985) tarafından geliştirilen “İş Doyumu” anketi kullanılmışlardır. Araştırmanın ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak ta araştırma da öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

#### **4. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar**

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002), yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin oluşumunda etkin olan faktörleri, farklı yükseköğrenim kurumlarından mezun olan farklı kademelerde görevlerini sürdüren öğretmenler üzerinde araştırmışlardır Sınıf seviyesi ve tecrübe değişkenlerinin yeterlilik üzerinde farklılaşma sağladığı, tespit edilmiştir. Mesleki deneyimleri 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ile göreve yeni başlayan öğretmenler arasında deneyimi fazla olanlar lehine; ilkokul ve lise öğretmenleri arasında da ilkokul öğretmenleri lehine yeterliğin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Howell (2006) Idaho standart başarı testiyle ölçülen öğrenci başarısının, öğretmenin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesiyle karşılaştırılmasını amaçlamış olduğu “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısıyla Öğrencilerin Sınıf içi Performanslarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile tecrübeleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının matematik ve okuma derslerinde öğrencilerinin başarısına olumlu etkide bulunduğu sonucunu saptamışlardır.

Billheimer (2006), çalışmasında okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik algılarını karşılaştırmıştır. Öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi grubu karar verme, aile katılımı ve olumlu okul iklimi yaratmada sınıf öğretmenleri grubuna oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir.

Barco (2007) araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerine olan tutumları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olup sonuç olarak kaynaştırma eğitiminin bazı öğrencilere yarar sağladığı bazıları içinse zaman kaybı olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Clark (2009) tarafından öğretmen adayları ve deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarındaki değişimi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya katılan deneyimsiz öğretmen adaylarının sayısı 123 olarak belirtilmiş olup çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyesinin yüksek olduğu, staj eğitiminin öz-yeterlilik uygulaması üzerinde bir etkiye sahip olmadığını, rehber öğretmen desteği ve hizmet içi eğitim kurslarının deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

### III. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı, veri toplama yöntemi, araştırmacının rolü, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

##### A. Araştırmanın Modeli

“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları ile Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli araştırma nicel araştırma metodolojisine uygun olarak betimsel tarama türü niteliğinde gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen devam etmekte olan durumu, mevcut hali ile betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen devam etmekte olan durumu, mevcut hali ile betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2010).

Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik algılarının ortaya çıkarılıp karşılaştırılması hedeflenmiştir.

##### B. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini; Erzincan ili, Merkez ilçe ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Erzincan ili merkez ilçesi sınırları içerisinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 495 sınıf öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini Erzincan ili, merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 495 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde evrenin tamamına ulaşılmış ancak çeşitli nedenlerden (gönüllü olmama, ciddiye almama vb.) ölçeklerin bazıları geri gelmemiş, elde edilenlerden bazıları ise araştırma sürecine dahil edilmemiştir. Geri gelen ölçeklerin incelenmesi sonucunda 200 sınıf öğretmeni ölçeğinin değerlendirilmeye uygun olduğu anlaşılmış ve analiz edilmesine karar verilmiştir.

## **C. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Anketi, Öğretmen Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

### **1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdem durumları, mezuniyet durumları, çalıştıkları okul türü, görev yaptıkları sınıf türü, görev yaptıkları sınıf mevcutları, görev yaptıkları sınıftaki özel gereksinimi olan öğrenci sayısı ve tanısı, kaynaştırma eğitimi alma durumları bilgileri yer almaktadır.

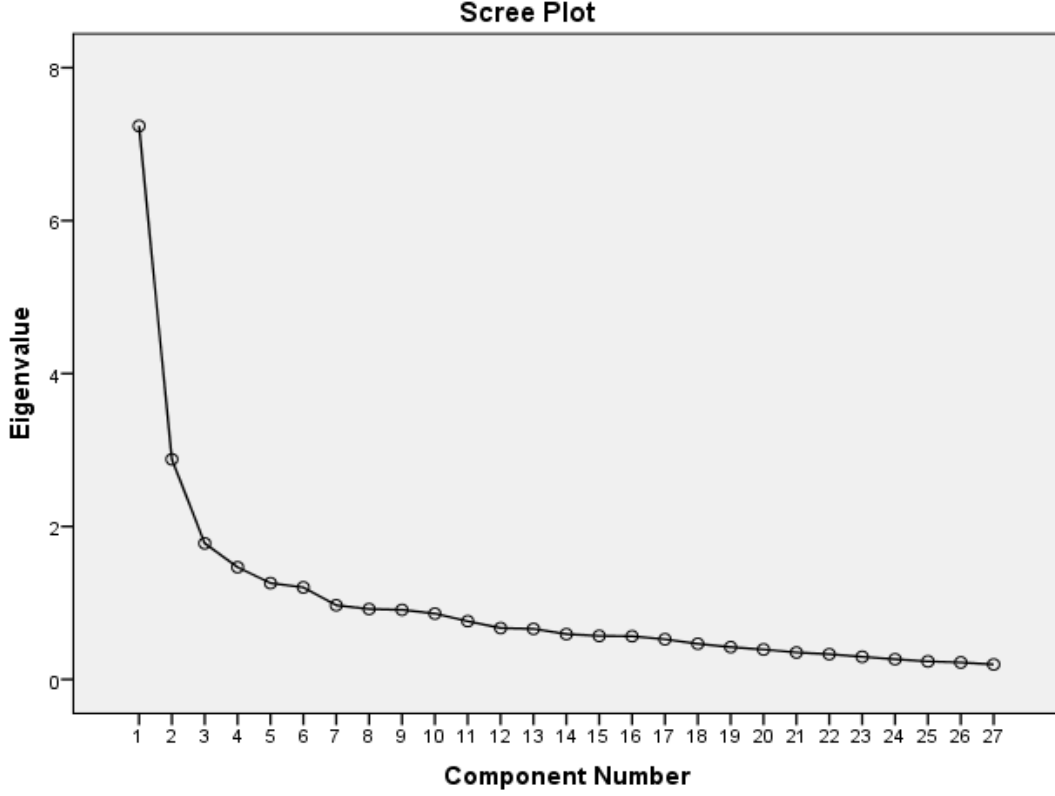
### **2. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği**

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirme sürecinin ilk aşamasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yedi sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Alanda uzman olan 3 akademisyenin görüşleri alınarak son hali verilen görüşme formu ile 50 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerden hareketle 78 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu alanda uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda konu ile ilgili olmayan, tekrara düşen, açık ve anlaşılır olmayan vb. bazı maddelerin madde havuzundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzmanların değerlendirme yapabilmeleri amacıyla 3'lü derecelendirme kullanılarak uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Uzmanlardan her bir madde için “uygun” “kısmen uygun” ve “uygun değil” değerlendirmeleri yapmaları beklenmektedir. Uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliği Venazio ve Hooper (1997; akt. Yurdagül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranı ile belirlenmiştir. Her bir madde için olumlu yanıt veren uzman sayısının toplamının, toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak belirlenen kapsam geçerlik oranına göre .80'nin altında değer alan maddeler ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 49 madde ile deneme formu oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına devam edilmiştir. Oluşturulan

deneme formu 201 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla varimax döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizine yer verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

“Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algı Ölçeği” yapı geçerliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek yapıyı ortaya çıkarabilmek amacıyla gerçekleştirilecek olan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesinde verilen AFA’ya uygunluğuna karar vermek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett bütünlük testi değerleri hesaplanmıştır. Örneklem yeterliliğini test etmek amacıyla hesaplanan KMO değeri ve ilişkilerin anlamlı olup olmadığını test etmek üzere hesaplanan Barlett’in Küresellik testi sonuçlarına göre elde edilen verilerden hareketle ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barlettin Küresellik testi sonucunun  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı gerçekleştiği ve KMO değerinin ise  $KMO > 0,80$  düzeyinde gerçekleşmiş olması nedeniyle “çok iyi” derecede örneklem yeterliliğine sahip olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilir. Anti image korelasyon değerleri incelendiğinde ise .50’den daha küçük bir değer almadığı görülmüştür. Ölçme aracındaki her bir maddenin açıkladığı ortak faktör varyansları incelendiğinde ise çekme faktörleştirme işlemi için yapılan extraction sonrasında her maddenin ortak elde edilen faktörlerin ortak varyanslarına katkısının .47’den büyük olduğu gözlenmektedir. Ölçeğin kaç faktörlü bir yapıya daha uygun olduğuna yönelik bulgular ise aşağıda Şekil 1 ’de ifade edilmektedir.

Şekil 1. Scree Plot Grafiği



Şekil 1’de yer alan scree plot verilerine göre keskin düşüşlerin sayısı dikkate alındığında ise ölçeğin toplam 6 faktörde toplandığı ifade edilebilir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansın ise 6 boyutlu yapı için 58.7 düzeyinde gerçekleştiği gözlenmiştir. Hiçbir faktörde yüklenemeyen ve faktör madde yükü .30’un altında olan 22 madde analizden çıkarılmış ve 27 madde ile analize devam edilmiştir. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonuçları ise tablo1’de ifade edilmektedir.

**Tablo 1: Temel Bileşenler Analizi Sonuçları**

	1	2	3	4	5	6
N26	,734					
N24	,682					
N38	,679					
N41	,660					
N27	,650					
N48	,628					
N39	,572		,429			
N16	,513	-,336		,340		
N14	,510		,435			
N15		,728				
N13		,727				
N19		,678				
N17		,667				
N32		,661				
N30		,656				
N4			,792			
N2			,695			
N18			,616			
N49				,787		
N46				,741		
N29		,356		,566		
N10					,812	
N9					,656	
N11					,613	,342
N12						,725
N33						,627
N5			,363			,512

Temel Bileşenler Analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin 6 boyutlu bir yapı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algı Ölçeği” “Sorun”, “Katkı Sağlayan”, “İş Yüğü”, “Hassasiyet Duyma”, “İlgiye İhtiyaç Duyan” ve “Yalnız” olmak üzere 6 boyuttan oluşan bir yapı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo1’de görüleceği üzere “Sorun” boyutunda maddelerin ,51 ile ,73

arasında değişen faktör yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu boyutta öğretmen algılarına göre kaynaştırma öğrencileri sorun olarak görülmektedir. “Katkı Sağlayan” boyutunda ise .65 ile .73 arasında faktör yük değerleri olmak birlikte bu boyutta ise öğretmenler bu öğrencilerin kendilerine katkı sağladıklarına yönelik maddeler ifade edilmiştir, “İş yükü” boyutunda, .62 ile .71 arasında faktör yükü oluşmuş ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik iş yükü bağlamında bir bakış açısı sergiledikleri maddeler söz konusudur. “Hassasiyet duyma” boyutunda .57 ile .79 oranında faktör yükleri oluşmuş ve bu boyutta öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel durumlarından kaynaklanan hassasiyetlerine yönelik maddeler söz konusu olmuştur. “İlgiye İhtiyaç Duyan” boyutunda .61 ile .81 arasında gerçekleşen faktör yükleri ile bu öğrencilerin ilgiye ihtiyaç duyan öğrenciler olduklarına yönelik maddeler söz konusudur. “Yalnız” boyutunda ise .51 ile .73 düzeyinde faktör yük değerlerine sahip olduğu gözlenmiş ve kaynaştırma öğrencilerinin yalnız olduklarına yönelik öğretmen algılarının yer aldığı maddeler söz konusudur.

Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda hesaplanan cronbach alfa katsayısının ise “Sorun” boyutunda .86 düzeyinde, “Katkı Sağlayan” boyutunda ise .85, “İş Yükü” boyutunda .68, “Hassasiyet Duyma” boyutunda .77, “İlgiye İhtiyaç Duyan” boyutunda .73, ve “Yalnız” boyutunda ise .56 düzeyinde gerçekleştiği gözlenmiştir.

### **3.Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)**

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, meslektaşlarından destek elde etme ve idarecilerinden destek elde etme yeteneklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen KÖYÖ yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin üç alandaki kişilerarası öz-yeterlik aktivitesine dayanmaktadır ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik” (SYÖY) inancı (on dört madde), “Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik” (MDÖY) inancı (beş madde) ve İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik (İDÖY) inancı (beş madde) biçiminde ifade edilmektedir. Ölçek maddeleri (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” biçiminde puanlanmaktadır.



Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde yapılan faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan üç alt faktörlü bir yapı oluşturduğu, bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41'ini açıklamakta ve toplam ölçek puanı ile alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların .49 ile .89 arasında değişmektedir. KÖYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları sonucunda ise, madde toplam test korelasyon katsayılarının .36 ile .77 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .93, alt ölçekler için sırasıyla .91, .91 ve .89 olarak edilmiştir. Test tekrar test yöntemleriyle korelasyon katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur. (Çapri ve Kan, 2006)

#### **D. Verilerin Çözümlemesi**

Ölçek geliştirildikten sonra sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile kişiler arası öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla hangi testlerin yapılacağını belirlemek için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi iki aşamada ortaya çıkarılmıştır. Öncelikle "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeği"nden elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeği" ve (Çapri ve Kan 2006) tarafından Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanan veriler bilgisayarda SPSS istatistik programı üzerine kaydedilmiş, sonra istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırma ölçeğinden elde edilen öğretmen ve yöneticilere ait betimsel verilerin analizinde aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (ss) değerlerine ilişkin istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, araştırmaya katılanların kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile öz yeterlik inançlarının düzeylerinin çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ikili gruplar için Bağımsız Gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla kullanılan ölçeklerden elde

edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı bakılmıştır. Normal dağılımı test amacıyla katılımcıların kaynaştırma öğrencilerine yönelik algı düzeylerinin ile öz yeterlik inançlarının dağılımına ait histogram ve Q-Q plot grafikleri çizilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik test edilmiştir. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir.

Çizilen histogram ve Q-Q plot grafikleri incelendiğinde tüm değerlerin normalliğe işaret eden çizgiye yakın oldukları; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu ve bu durumun normallikten uzaklaştığına işaret ettiği; ancak çarpıklık değeri ve basıklık değerlerine bakıldığında iki değer de ölçüt değer olan -1 ile +1 aralığında olduğu bu nedenle kaynaştırma öğrencilerine yönelik algı ve özyeterlik inançları düzeylerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde grup farklılıklarının belirlenmesinde Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ait problemlerle ilgili verilere dayalı ortaya çıkan bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ve alt boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek için sınıf öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri cevaplardan, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ölçekten aldıkları en düşük (minimum) puanları ile en yüksek (maksimum) puanları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

<b>Faktörler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s</b>	<b>Min</b>	<b>Max.</b>
<b>Sorun</b>	191	2,6469	,97085	1,00	5,00
<b>Katkı Sağlayan</b>	191	3,9435	,87812	1,20	5,00
<b>İş Yüğü</b>	191	3,2914	,82327	1,00	5,00
<b>Hassasiyet Duyma</b>	191	3,8098	,67486	1,00	5,00
<b>İlgiye İhtiyaç Duyan</b>	191	4,1710	,51169	2,67	5,00
<b>Yalnız</b>	191	3,0977	,84659	1,00	5,00

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algı düzeyi “İlgiye İhtiyaç Duyan” boyutunda ( $\bar{X}=4,17$ ), “Katkı Sağlayan Boyutunda” ( $\bar{X}=3,94$ ), “Hassasiyet Duyma” boyutunda ( $\bar{X}=3,80$ ), İş yükü boyutunda ( $\bar{X}=3,29$ ), “Yalnız” Boyutunda ( $\bar{X}=3,09$ ), “Sorun” boyutunda ise ( $\bar{X}=2,64$ ) olarak saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek için sınıf öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri cevaplardan, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ölçekten aldıkları en düşük (minimum) puanları ile en yüksek (maksimum) puanları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algı Düzeylerine Betimsel İstatistikler**

<b>Faktörler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik</b>	200	2,8650	,59894	1,00	4,50
<b>Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik</b>	200	3,0420	,57506	1,00	4,60
<b>İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik</b>	200	2,9510	,50862	1,00	4,20

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Mesleki Öz Yeterlik” düzeyi “Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda ( $\bar{X}=3,04$ ). “İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda ( $\bar{X}=3,94$ ). “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda ( $\bar{X}=2,86$ ) olarak saptanmıştır.

Tablo 4’de “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” birinci alt boyutu olan “Cinsiyet Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 4: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

<b>Faktörler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	S.s	df	t	p
<b>Sorun</b>	Erkek	89	2,5693	,96789	189	-1,032	,303
	Kadın	102	2,7146	,97311	185,773		
<b>Katkı Sağlayan</b>	Erkek	89	3,9888	,79279	189	,665	,507
	Kadın	102	3,9039	,94847	188,667		
<b>İş Yüğü</b>	Erkek	89	3,2210	,86740	189	-1,106	,270
	Kadın	102	3,3529	,78184	178,731		
<b>Hassasiyet Duyma</b>	Erkek	89	3,7978	,72582	189	-,229	,819
	Kadın	102	3,8203	,63049	175,674		
<b>İlgiye İhtiyaç Duyan</b>	Erkek	89	4,1386	,55233	189	-,818	,414
	Kadın	102	4,1993	,47434	174,676		
<b>Yalnız</b>	Erkek	89	3,0861	,88838	189	-,176	,860
	Kadın	102	3,1078	,81266	179,871		

**P < 0.05**

Tablo 4’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda kaynaştırma öğrencilerine yönelik algının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 5’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” birinci alt boyutu olan “Cinsiyet Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	df	t	p
<b>Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik</b>	Bay	92	2,8370	,61454	192	-,795	,428
	Bayan	102	2,9032	,54583	183,066		
<b>Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik</b>	Bay	92	2,9935	,52074	192	-1,367	,173
	Bayan	102	3,0980	,54190	191,219		
<b>İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik</b>	Bay	92	2,9109	,45488	192	-1,115	,266
	Bayan	102	2,9843	,46133	190,467		

**P < 0.05**

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda mesleki öz yeterlik algısının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 6’da “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” ikinci alt boyutu olan “Yaş Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 6: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Yaş			Toplam F	p	Anlamlı Fark *	
		22-35	36-45	46+				
Sorun	N	57	66	67	190	0,155	0,856	
	$\bar{X}$	2,60	2,65	2,70	2,65			
	ss	1,05	0,92	0,97	0,97			
Katkı Sağlayan	N	57	66	67	190	3,127	0,046	A>C
	$\bar{X}$	4,15	3,92	3,76	3,9435			
	ss	0,78	0,91	0,88	0,87			
İş Yüğü	N	57	66	67	190	0,224	0,799	
	$\bar{X}$	3,2982	3,2424	3,34	3,29			
	ss	0,79	0,84	0,85	0,83			
Hassasiyet	N	57	66	67	190	1,384	0,253	
	$\bar{X}$	3,91	3,82	3,71	3,81			
	ss	0,66	0,65	0,71	0,68			
İlgiye İhtiyaç	N	57	66	67	190	1,358	0,260	
	$\bar{X}$	4,20	4,22	4,08	4,17			
	ss	0,50	0,51	0,52	0,51			
Yalnız	N	57	66	67	190	1,334	0,266	
	$\bar{X}$	3,00	3,04	3,23	3,09			
	ss	0,90	0,90	0,74	0,85			

\*A: 22-35 yaş, B:36-45 yaş, C: 46 yaş ve üzeri

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının yaş değişkeni üzerinde yalnızca “Katkı Sağlayan” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Katkı Sağlayan” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda 22-35 yaş arası öğretmenler ( $\bar{X}=4,15$ ) ile 46 yaş ve üzeri öğretmenler ( $\bar{X}=3,79$ ) arasında 22-35 yaş arası öğretmenler lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir.

[ ( $F_{3-188} = 2,646$ ,  $p < .05$ ). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7’da “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” ikinci alt boyutu olan “Yaş Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Yaş			Toplam	F	p	Farklılık *
		22-35	36-45	46-+				
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	N	55	70	69	194			
	$\bar{X}$	2,9091	2,8554	2,8587	2,8718	,159	,853	
	ss	,55301	,60592	,57798	,57886			
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	55	70	69	194			
	$\bar{X}$	3,0909	3,0457	3,0174	3,0485	,290	,748	
	ss	,48506	,56893	,53768	,53317			
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	55	70	69	194			
	$\bar{X}$	2,9964	2,9486	2,9130	2,9495	,503	,606	
	ss	,43289	,47754	,46206	,45857			

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının yaş değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $F_{3-191} = ,159$ ,  $p < .05$ ), ( $F_{3-191} = ,290$ ,  $p < .05$ ), ( $F_{3-191} = ,503$ ,  $p < .05$ ).



Tablo 8’de “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” üçüncü alt boyutu olan “Medeni Duruma” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 8: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

<b>Faktörler</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S.s</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Sorun</b>	Evli	174	2,6149	,96641	189	-1,459	,146
	Bekâr	17	2,9739	,98486	19,136		
<b>Katkı Sağlayan</b>	Evli	174	3,9368	,89231	189	-,335	,738
	Bekâr	17	4,0118	,73645	20,879		
<b>İş Yüğü</b>	Evli	174	3,2912	,83870	189	-,014	,989
	Bekâr	17	3,2941	,66544	21,304		
<b>Hassasiyet Duyma</b>	Evli	174	3,8142	,66711	189	,288	,774
	Bekâr	17	3,7647	,77068	18,419		
<b>İlgiye İhtiyaç Duyan</b>	Evli	174	4,1724	,52518	189	,119	,905
	Bekâr	17	4,1569	,35586	23,436		
<b>Yalnız</b>	Evli	174	3,0958	,87042	189	-,101	,919
	Bekâr	17	3,1176	,56447	24,177		

**P < 0.05**

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının medeni durum değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde evli öğretmenlerin test puan ortalamaları ( $\bar{X}=2,61$ ) ile bekâr öğretmenlerin test puan ortalamaları ( $\bar{X}=2,97$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $t_{189}=-1,1459$   $p > .05$ ) Bu durumda kaynaştırma öğrencilerine yönelik algının medeni durum değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 9’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” üçüncü alt boyutu olan “Medeni Durum Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz yeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S.s	t	df	p
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	Evli	178	2,8666	,58125	-,417	192	,677
	Bekâr	16	2,9297	,56636		17,961	
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	Evli	178	3,0315	,54402	-1,485	192	,139
	Bekâr	16	3,2375	,35190		22,051	
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	Evli	178	2,9292	,46107	-2,071	192	,040
	Bekâr	16	3,1750	,37148		19,410	

**P < 0.05**

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının medeni durum değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testinde istatistiksel olarak İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algıları boyutunda ( $t_{192}=-2,071$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin bekâr olanlarının evli olanlara göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bekâr sınıf öğretmenlerinin bu sürece ilişkin algıları ortalamasının ( $\bar{X}=3,1750$ ) olduğu gözlenmiştir. Evli sınıf öğretmenlerinin algılarının ise ( $\bar{X}=2,9292$ ) olduğu saptanmıştır.

Tablo 10’da “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” dördüncü alt boyutu olan “Mesleki Kıdem Yılına” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 10: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Kıdem Yılı				Toplam	F	p	Anlamlı Fark*
		1-10 Yıl	11-20 Yıl	21-30 Yıl	31 ve üzeri Yıl				
Sorun	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	2,4815	2,7370	2,6548	2,6232	2,6569	,635	,593	
	Ss	1,04048	,94586	,87557	1,12503	0,97085			
Katkı Sağlayan	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	4,1714	3,9747	3,7149	3,887	3,9435	2,106	,101	
	Ss	0,80797	0,83166	0,97065	0,8961	0,87812			
İş Yüğü	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	3,2698	3,3418	3,227	3,2899	3,2914	,202	,895	
	Ss	0,76947	0,86062	0,74245	0,976	0,82327			
Hassasiyet	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	3,8889	3,8228	3,7589	3,7246	3,8098	,410	,746	
	Ss	0,71631	0,70979	0,60073	0,6408	0,67486			
İlgiye İhtiyaç	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	4,2857	4,1857	4,0851	4,087	4,171	1,382	,250	
	Ss	0,55861	0,5168	0,4021	0,5879	0,51169			
Yalnız	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	2,9683	3,0633	3,2766	3,087	3,0977	1,073	,362	
	Ss	0,91007	0,92616	0,71667	0,65302	0,84659			

\*A: 1-10 yıl, B:11-20 yıl, C: 21-30 yıl, D:31 yıl ve üzeri

Tablo 10 da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının mesleki kıdem yılı değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 11’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” dördüncü alt boyutu olan “Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Kıdem Yılı				Toplam	F	p	Farklılık *
		1-10 Yıl	11-20 Yıl	21-30 Yıl	31 ve üzeri Yıl				
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	2,8512	2,9668	2,8005	2,8804	2,8901	,910	,437	
	Ss	,57398	,60205	,50585	,62441	,57599			
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	3,0524	3,1266	3,0255	3,0435	3,0754	,403	,751	
	Ss	,58278	,53318	,55265	,56232	,55000			
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	42	79	47	23	191			
	$\bar{X}$	2,9857	3,0329	2,9234	2,9304	2,9832	,627	,598	
	ss	,42229	,49451	,48374	,49215	,47521			

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının mesleki kıdem yılı değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $F_{3-187} = ,910$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-187} = ,403$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-187} = ,627$ ,  $p < .05$ ]

Tablo 12 de “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” beşinci boyutu olan “Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri Türüne” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 12: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri Türüne Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	Yerleşim Yeri Türü		$\bar{X}$	S.s	df	t	p
	N						
Sorun	Köy-Belde	50	2,7644	1,08719	189	,997	,320
	İl-İlçe Merkezi	141	2,6052	,92672	75,743		
Katkı Sağlayan	Köy-Belde	50	3,9680	,78179	189	,229	,819
	İl-İlçe Merkezi	141	3,9348	,91230	99,618		
İş Yüğü	Köy-Belde	50	3,4000	,84112	189	1,086	,279
	İl-İlçe Merkezi	141	3,2530	,81640	83,929		
Hassasiyet Duyma	Köy-Belde	50	3,7467	,80407	189	-,769	,443
	İl-İlçe Merkezi	141	3,8322	,62440	71,060		
İlgiye İhtiyaç Duyan	Köy-Belde	50	4,1467	,57206	189	-,391	,696
	İl-İlçe Merkezi	141	4,1797	,49041	76,059		
Yalnız	Köy-Belde	50	3,1667	,91906	189	,669	,504
	İl-İlçe Merkezi	141	3,0733	,82143	78,488		

**P < 0.05**

Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının görev yaptıkları okulun yerleşim yeri türü değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda kaynaştırma öğrencilerine yönelik algının görev yapılan okulun yerleşim yeri türü değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 13 de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” beşinci alt boyutu olan “Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri Türü” değişkenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz yeterlik Algılarının Öğretmenin Görev Yaptığı Okulun Yerleşim Yeri Türü Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	Okul Türü	N	$\bar{x}$	S.s	t	df	p
Sınıf Yönetiminde Alınan Öz Yeterlik	Köy-Belde	50	2,7644	1,08719	,997	189	,320
	İl-İlçe Merkez	141	2,6052	,92672	,924	75,743	
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Alınan Öz Yeterlik	Köy-Belde	50	3,9680	,78179	,229	189	,819
	İl-İlçe Merkez	141	3,9348	,91230	,247	99,618	
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Alınan Öz Yeterlik	Köy-Belde	50	3,4000	,84112	1,086	189	,279
	İl-İlçe Merkez	141	3,2530	,81640	1,070	83,929	

Tablo 13’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının çalışılan okul türü değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda mesleki öz yeterlik algısının çalışılan okul türü değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 14’de “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” altıncı alt boyutu olan “Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf Türüne” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 14: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Görev Yaptığı Sınıf Türü				Toplam	F	p	Anlamlı Fark*
		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf				
Sorun	N	51	48	40	52	191			
	$\bar{X}$	2,7255	2,5741	2,6056	2,6688	2,6469	,232	,874	
	Ss	1,07160	,91548	,88673	,99951	,97085			
Katkı Sağlayan	N	51	48	40	52	191			
	$\bar{X}$	3,8118	3,9875	4,0550	3,9462	3,9435	,634	,594	
	Ss	,89836	,92291	,78575	,89189	,87812			
İş Yüğü	N	51	48	40	52	191			
	$\bar{X}$	3,4248	3,3264	3,2333	3,1731	3,2914	,898	,443	
	Ss	,89836	,92291	,78575	,89189	,87812			
Hassasiyet	N	51	48	40	52	191			
	$\bar{X}$	3,8431	3,7917	3,8333	3,7756	3,8098	,112	,953	
	ss	,73742	,71335	,51750	,69771	,67486			
İlgiye İhtiyaç	N	51	48	40	52	191			
	$\bar{X}$	4,2614	4,1111	4,1167	4,1795	4,1710	,904	,440	
	ss	,54289	,44739	,54720	,50901	,51169			
Yalnız	N	51	48	40	52	191			
	$\bar{X}$	3,2157	3,0347	2,9750	3,1346	3,0977	,729	,536	
	ss	,89647	,78773	,80379	,88625	,84659			

Tablo 14’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının öğretmenlerin görev yaptığı sınıf türü değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $F_{3-187} = ,232, p < .05$ ] ( $F_{3-187} = ,634, p < .05$ ], ( $F_{3-187} = ,898, p < .05$ ], ( $F_{3-187} = ,112, p < .05$ ], ( $F_{3-187} = ,904, p < .05$ ], ( $F_{3-187} = ,729, p < .05$ ],

Tablo 15 ‘de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” altıncı alt boyutu olan “Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf Türüne” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz yeterlik Algılarının Eğitim Verilen Sınıf Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler	Görev Yaptığı Sınıf Türü				Toplam	F	p	Farklılık*
	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf				
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	N	51	48	40	52	191		
	$\bar{X}$	2,7255	2,5741	2,6056	2,6688	2,6469	,232	,874
	Ss	1,07160	,91548	,88673	,99951	,97085		
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	51	48	40	52	191		
	$\bar{X}$	3,8118	3,9875	4,0550	3,9462	3,9435	,634	,594
	Ss	,89836	,92291	,78575	,89189	,87812		
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	51	48	40	52	191		
	$\bar{X}$	3,4248	3,3264	3,2333	3,1731	3,2914	,898	,443
	Ss	,89836	,92291	,78575	,89189	,87812		

**P < 0.05**

Tablo 15’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının eğitim verilen sınıf türü değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $F_{3-191} = ,159$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-191} = ,290$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-191} = ,503$ ,  $p < .05$ ].



Tablo 16’da “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” yedinci alt boyutu olan “Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Sayısına” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır

**Tablo 16: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Sınıf Mevcudu			Toplam	F	p	Anlamlı Fark*
		15 den az	15 ile 25 arası	25 ve üzeri				
Sorun	N	53	110	28	191			
	$\bar{X}$	2,9245	2,6101	2,2659	2,6469	4,568	,012	A>B>C
	Ss	,97104	,96369	,87193	,97085			
Katkı Sağlayan	N	53	110	28	191			
	$\bar{X}$	3,9736	3,9273	3,9500	3,9435	,050	,951	
	Ss	,66337	,94732	,97620	,87812			
İş Yüğü	N	53	110	28	191			
	$\bar{X}$	3,3396	3,3121	3,1190	3,2914	,737	,480	
	Ss	,74676	,86650	,79201	,82327			
Hassasiyet	N	53	110	28	191			
	$\bar{X}$	3,7987	3,7818	3,9405	3,8098	,624	,537	
	Ss	,63495	,71025	,60894	,67486			
İlgiye İhtiyaç	N	53	110	28	191			
	$\bar{X}$	4,1384	4,1364	4,3690	4,1710	2,496	,085	
	Ss	,45963	,51540	,56174	,51169			
Yalnız	N	53	110	28	191			
	$\bar{X}$	3,2327	3,0000	3,2262	3,0977	1,742	,178	
	Ss	,69364	,92865	,73733	,84659			

A: 15 den az öğrenci, B:15ile 25 öğrenci arası, C: 25 ve üzeri öğrenci

Tablo 16’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının öğretmenlerin görev yaptığı sınıf mevcudu sayısı değişkeni üzerinde yalnızca “Sorun Olarak Görme” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Sorun Olarak Görme” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda sınıf mevcudu sayısı 15 den az olan öğretmenler ( $\bar{X}=2,92$ ) ile sınıf mevcudu 15 ile 25 arası öğretmenler ( $\bar{X}=2,61$ ) ve sınıf mevcudu 25 ve üzeri olan öğretmenler ( $\bar{X}=2,64$ ) arasında sınıf mevcudu 15 de az öğrenciye sahip öğretmenler lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir. [ (F<sub>3-</sub>

188 =4,568,  $p < .05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $n^2=0,04$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 17’da “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” yedinci alt boyutu olan “eğitim verilen sınıf mevcuduna” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcudu Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Sınıf Mevcudu			Toplam	F	p	Farklılık*
		15 den az	15 ile 25 arası	25 ve üzeri				
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	N	42	76	76	194	4,106	,018	A>B>C
	$\bar{X}$	3,0863	2,8487	2,7763	2,8718			
	Ss	,60074	,59837	,52094	,57886			
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	42	76	76	194	5,470	,005	A>B>C
	$\bar{X}$	3,2762	3,0211	2,9500	3,0485			
	Ss	,52629	,55289	,48456	,53317			
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	42	76	76	194	2,085	,127	
	$\bar{X}$	3,0762	2,9211	2,9079	2,9495			
	Ss	,44602	,49324	,42135	,45857			

A: 15 den az öğrenci, B: 15 ile 25 öğrenci arası, C: 25 ve üzeri öğrenci

Tablo 17’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının eğitim verilen sınıf mevcudu sayısı değişkeni üzerinde “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik” ve “Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda sınıf mevcudu 15 den az olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,08$ ) sınıf mevcudu 15 ile 25 arası öğretmenler ( $\bar{X}=2,84$ ) ile sınıf mevcudu 25 ve üzeri öğretmenler ( $\bar{X}=2,77$ ) arasında sınıf mevcudu 15 den az olan öğretmenler lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir. [ $F_{3-191}=4,10$ ,  $p < .05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $n^2=0,04$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

“Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu

karşılaştırma testi sonucunda sınıf mevcudu 15 den az olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,27$ ) sınıf mevcudu 15 ile 25 arası öğretmenler ( $\bar{X}=3,02$ ) ile sınıf mevcudu 25 ve üzeri öğretmenler ( $\bar{X}=2,95$ ) arasında sınıf mevcudu 15 den az olan öğretmenler lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir. [ ( $F_{3-191} =5,47$ ,  $p < .05$ ). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $n^2=0,05$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 18’da “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” sekizinci alt boyutu olan “Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıftaki Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı Türüne ” (ÖGÖ) ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 18: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıftaki Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler	ÖGÖ Sayısı			Toplam	F	p	Anlamlı Fark*
	0	1	2				
Sorun	N	111	49	31	191		
	$\bar{X}$	2,5776	2,6417	2,9032	2,6469	1,369	,257
	Ss	,96433	,94805	1,01784	,97085		
Katkı S	N	111	49	31	191		
	$\bar{X}$	3,9712	3,9224	3,8774	3,9435	,156	,856
	Ss	,90688	,74701	,98343	,87812		
İş Yüğü	N	111	49	31	191		
	$\bar{X}$	3,2252	3,4014	3,3548	3,2914	,887	,414
	Ss	,92569	,70376	,56395	,82327		
Hassasiyet	N	111	49	31	191		
	$\bar{X}$	3,8498	3,7007	3,8387	3,8098	,863	,423
	Ss	,70027	,68801	,55023	,67486		
İlgiye İhtiyaç Duyan	N	111	49	31	191		
	$\bar{X}$	4,1832	4,1020	4,2366	4,1710	,729	,484
	Ss	,52173	,47241	,53882	,51169		
Yalnız	N	111	49	31	191		
	$\bar{X}$	3,0901	3,1633	3,0215	3,0977	,275	,760
	Ss	,85392	,85017	,83416	,84659		

Tablo 18’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının öğretmenlerin görev yaptığı sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı türü değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın

olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $F_{3-188} = 1,369$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-188} = 1,156$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-188} = 1,887$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-188} = 1,729$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-188} = 1,275$ ,  $p < .05$ ].

Tablo 19’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” sekizinci alt boyutu olan “özel gereksinimli öğrenci sayısı” değişkenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		ÖGÖ Sayısı			Toplam	F	p	Farklılık *
		Yok	Bir tane	Birden fazla				
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	N	117	47	30	194			
	$\bar{X}$	2,8248	2,9574	2,9208	2,8718	1,008	,367	
	ss	,63442	,48432	,47398	,57886			
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	117	47	30	194			
	$\bar{X}$	3,0120	3,0638	3,1667	3,0485	1,031	,359	
	ss	,57132	,46082	,47874	,53317			
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	N	117	47	30	194			
	$\bar{X}$	2,9504	2,9234	2,9867	2,9495	,173	,841	
	ss	,49821	,35766	,44855	,45857			

Tablo 19’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının özel gereksinimli öğrenci sayısı değişkeni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $F_{3-191} = 1,008$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-191} = 1,031$ ,  $p < .05$ ], ( $F_{3-191} = 1,173$ ,  $p < .05$ ].

Tablo 20’de “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” dokuzuncu alt boyutu olan “Özel Gereksinimli Öğrencisinin Olup/Olmadığı Değişkenine” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 20: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Özel Gereksinimli Öğrencisinin Olup/Olmadığı Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	ÖGÖ Oldu Mu?	N	X	S.s	f	t	p
Sorun	Evet	77	2,6263	,99101	189	-,241	,810
	Hayır	114	2,6608	,96115	159,853		
Katkı Sağlayan	Evet	77	3,9039	,90531	189	-,511	,610
	Hayır	114	3,9702	,86228	157,820		
İş Yüğü	Evet	77	3,1558	,98317	189	-1,883	,061
	Hayır	114	3,3830	,68447	124,902		
Hassasiyet Duyma	Evet	77	3,8182	,73458	189	,141	,888
	Hayır	114	3,8041	,63465	146,847		
İlgiye İhtiyaç Duyan	Evet	77	4,1515	,54490	189	-,432	,666
	Hayır	114	4,1842	,49000	151,331		
Yalnız	Evet	77	3,0390	,79098	189	-,788	,432
	Hayır	114	3,1374	,88338	174,633		

**P < 0.05**

Tablo 20’ da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının özel gereksinimli öğrenci olup/olmadığı değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde evet cevabı veren öğretmenlerin test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,15$ ) ile hayır cevabı veren öğretmenlerin test puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,38$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. ( $t_{189}=-1,883$   $p> .05$ ) Bu durumda kaynaştırma öğrencilerine yönelik algının özel gereksinimli öğrenci olup/olmadığı değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 21’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” dokuzuncu alt boyutu olan “özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu” değişkenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencisi Olup Olmama Durumu Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	ÖGÖ Oldu				t	df	p
	Mu ?	N	X	S.s			
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	Evet	81	2,8380	,68592	-,688	192	,492
	Hayır	113	2,8960	,48982		136,179	
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	Evet	81	3,0222	,59245	-,579	192	,563
	Hayır	113	3,0673	,48815		151,227	
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	Evet	81	2,9284	,50627	-,541	192	,589
	Hayır	113	2,9646	,42277		152,713	

Tablo 21’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu” değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda mesleki öz yeterlik algısının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 22’da “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Ölçeğinin” onuncu alt boyutu olan “Öğretmen Mezuniyet Durumuna” ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 22: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıların Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler		Mezuniyet			Toplam	F	p	Anlamlı Fark*
		Eğitim Yüksek Okulu- Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Diğer Fakülteler				
Sorun	N	29	137	18	184	2,214	0,112	
	$\bar{X}$	2,8391	2,5410	2,9444	2,6274			
	ss	1,17311	,95313	,63343	,97240			
Katkı Sağlayan	N	29	137	18	184	4,488	,009	A<B
	$\bar{X}$	3,5310	4,0657	3,8667	3,9620			
	ss	,92933	,84926	,67563	,86541			
İş Yüğü	N	29	137	18	184	2,962	,054	
	$\bar{X}$	3,4713	3,1898	3,5926	3,2736			
	ss	,96163	,79500	,69127	,82282			
Hassasiyet	N	29	137	18	184	,013	,987	
	$\bar{X}$	3,7931	3,8151	3,8148	3,8116			
	ss	,61343	,69419	,66884	,67626			
İlgiye İhtiyaç Duyan	N	29	137	18	184	1,855	,159	
	$\bar{X}$	4,0460	4,2092	4,0370	4,1667			
	ss	,51735	,49509	,62506	,51451			
Yalnız	N	29	137	18	184	1,692	,187	
	$\bar{X}$	3,3333	3,0365	3,2222	3,1014			
	ss	,76636	,87043	,72310	,84534			

A: Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü Mezunları, B:Eğitim Fakültesi Mezunları, C: Diğer Fakülteler Mezunları

Tablo 22’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının öğretmenlerin mezuniyet durumları değişkeni üzerinde yalnızca “Katkı Sağlayan” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Katkı Sağlayan” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler ( $\bar{X}=3,53$ ) ile Eğitim Fakültesi Mezunu öğretmenler( $\bar{X}=4,06$ ) arasında Eğitim Fakültesi Mezunu öğretmenler lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir.[ ( $F_{3-181} =4,488,$

$p < .05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $n^2=0,05$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 23’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” onuncu alt boyutu olan “özel gereksinimli öğrenci tanısı” değişkenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 23:Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Öğrenci Tanısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi**

Faktörler	ÖGÖ Tanısı			Toplam	F	p	Farklılık
	Özel Öğrenme Güçlüğü	Zihinsel Yetersizlik	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu				
<b>Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik</b>	N	74	16	21	111		
	$\bar{X}$	2,8243	3,1563	2,9643	2,8986	3,353	,039 <b>B&gt;C&gt;A</b>
	ss	,45749	,40440	,60872	,49271		
<b>Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik</b>	N	74	16	21	111		
	$\bar{X}$	3,0000	3,3250	3,1048	3,0667	3,143	,047 <b>B&gt;C&gt;A</b>
	ss	,43667	,49464	,58862	,48567		
<b>İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik</b>	N	74	16	21	111		
	$\bar{X}$	2,8973	3,1125	3,0286	2,9532	2,123	,125
	ss	,39621	,47311	,47026	,42636		

A: Özel Öğrenme Güçlüğü, B:Zihinsel Yetersizlik, C:Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Tablo 23’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının özel gereksinimli öğrenci tanısı değişkeni üzerinde “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik” ve “Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanısı ( $\bar{X}=2,82$ ) sınıf mevcudu Zihinsel yetersizlik tanısı ( $\bar{X}=3,15$ ) ile Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı ( $\bar{X}=2,96$ ) arasında zihinsel yetersizlik tanısı lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir.[ ( $F_{3-108} = 3,353$ ,  $p < .05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki



büyüklüğü ( $n^2=0,05$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. “Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik” boyutunda gruplar arası farklılığı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanısı ( $\bar{X}=3,00$ ) sınıf mevcudu Zihinsel yetersizlik tanısı ( $\bar{X}=3,32$ ) ile Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı ( $\bar{X}=3,10$ ) arasında zihinsel yetersizlik tanısı lehine farklılığın anlamlı düzeyde yüksek gerçekleştiği söylenebilir. [ $F_{3-108}=3,143, p<.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $n^2=0,05$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 24’de “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin” on birinci alt boyutu olan “öğretmenlerin kaynaştırma eğitim alıp almama durumları” değişkenine ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarıyla ilgili veriler yer almaktadır.

**Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitim Alıp Almama Durumları Değişkenine Göre T-Testi Analizi**

Faktörler	Kaynaştırma	N	X	S.s	t	df	p
	Eğitimi Aldınız Mı?						
Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik	Evet	82	2,8872	,61382	,238	191	,812
	Hayır	111	2,8671	,55244	,234	163,763	
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	Evet	82	3,0634	,53966	,260	191	,796
	Hayır	111	3,0432	,52943	,259	172,802	
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik	Evet	82	2,9805	,48545	,733	191	,464
	Hayır	111	2,9315	,43776	,722	163,974	

Tablo 24’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının “Kaynaştırma Eğitim Alma Durumu” değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda mesleki öz yeterlik algısının kaynaştırma eğitimi alıp almama değişkeni açısından farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

## V. BÖLÜM

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### A. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları incelenmiştir. Bunları etkileyen değişkenler belirlenmiş; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin düşüncelerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin “Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Anketinin” alt boyutlarından olan “Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız” boyutlarından ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların “İlgiye İhtiyaç Duyan” boyutu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin puan ortalamaları kaynaştırma öğrencilerini ilgiye ihtiyaç duyan ve mesleki tecrübelerine katkı sağlayan öğrenciler olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini sorun, problem olarak gördükleri boyutun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Varlıer (2004), Kuzu'nun (2011) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırarak tutumlarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Ünal ve Saban İflazoğlu (2014) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik orta düzeyde tutumlarının olduğu ortaya çıkmıştır. “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” bulgularına göre sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları; kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz'da (2014) araştırmasında kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin katılımcıların büyük çoğunlu tarafından olumlu yönde olduğunu ortaya koymuştur. Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner'in (2004) çalışmalarında da kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimi olan bireylere fayda sağladığını ve uygulamanın bireylerin sosyal gelişlerine olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Güteryüz (2014) sınıf öğretmenleri ile adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasındaki bulgulara göre sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları; kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları ile farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini normal eğitim veren sınıflarda değil ayrı ortamlarda veya okullarda eğitilebileceklerine inadıkları, sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin olmasını istemedikleri sonuçları tespit edilmiştir (Bacon & Schultz, 1991; Larrivee & Cook, 1979; D'Alonzo & Ledon, 1992). Alghazo ve Gaad, (2004) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve öğrencilerine yönelik tutumlarının olumsuz düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. (Jobe, Rust, & Brissie, 1996), (1996) kaynaştırma uygulamasında öğretmenlerin fiziksel yetersizliği olan öğrencileri zihisel ve duygusal yetersizliği olan öğrencilerden daha fazla kabullendiklerini belirtmişleridir.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları da incelenmiş olup sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen puanlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları açısından kendilerini yeterli olarak gördükleri sonucu elde edilmiştir.

Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları öğretmenlik yaptıkları süre içerisinde, meslektaşlarından, idarecilerden, velilerinden aldıkları dönütlerle şekillenmektedir. Öğretmenlerin aldıkları dönütler birbirlerinden farklılık göstereceği için sahip oldukları öz-yeterlik algılarının da farklılık göstermesi olağan bir sonuçtur (Özata, 2007).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili kendilerini yeterli düzeyde gördükleri araştırmamızın tespit ettiği sonuçlardan birisidir Eğitim öğretim sürecinde etkili bir öğrenmenin ancak yüksek yeterlilik duygusuna sahip öğretmen tarafından gerçekleştirilebileceği Özata ( 2007) tarafından belirtilmiştir. Alan yazın incelenerek yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerden öz yeterlik algıları yüksek olanların eğitim öğretim süresi içinde kazandırılması gerekenleri meslektaşlarına göre daha başarılı ve fark yaratarak tamamladıkları görülmektedir. Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, öğrencilerini hem eğitim öğretim hayatında hem de sosyal hayatta geliştirmeye ve öğrenciyi beklenen düzeye getirmeye daha inançlıdırlar. Bu inanç onların öğretime ve haliyle kullandıkları yöntem ve tekniklerine de yansır.

Araştırmada ayrıca idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak hissettikleri görülmektedir. Buradan okul yönetimlerinin öğretmenlerine geri dönüt verme görevlerini başarabildiklerini bunu da yöneticilerin mesleki kıdem yıllarının fazla olması ve idareci olabilmek için belli bir süre öğretmenlik yapmalarına bağlayabiliriz.

Sınıf öğretmenleri bu araştırma sonucuna göre kendilerini meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterli olarak algılamaktadır. Buna sebep olarak ilkökulda hem sınıf hem de farklı branşlarda (İngilizce ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi) ve kıdemlerde öğretmenin çalışıyor olması gösterilebilir. Farklı bir ifade ile öğretmen okulda hem branşından farklı branşlara sahip birçok öğretmenle görevini sürdürmekte ve karşılaştığı sorunları kendisinden daha fazla tecrübeye sahip öğretmenlere danışarak yardım alma fırsatı bulmasında dayandırabiliriz. Okullarda sene başında, içerisinde ve sonunda yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantılarında da öğretmenler yapacakları ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili birbirlerine yardımcı olabilmektedirler (Özata, 2007).

Bu açıklamalar doğrultusunda elde edilen araştırma sonucunun literatürdeki bilgilerle örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin de “Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından olan ‘sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik, idarecilerden elde

edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik” boyutlarından ve toplam tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik boyutu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun nedeni araştırmamız kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin il merkezi kapsamında çalışıyor olmaları gösterilebilir. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin sayılarının fazla olması, öğretmenlerin ve idarecilerin daha tecrübeli ve profesyonel olmaları ayrıca velilerinin daha fazla bilgili ve bilinçli olmaları öğretmenlerin olumlu dönüt almalarının nedeni olduğu öne sürülebilir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

**1. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yükü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik yönelik algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Şahbaz ve Kalay (2010) ile Sarı ve Bozgeyikli (2002) çalışmalarında kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının cinsiyete, göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit etmiştir. Durğun (2010); Güner, (2011); Güteryüz (2014) ; Demir (2014) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarının cinsiyetle ilişkisiz olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Cankaya (2010) ise araştırma sonucumuzun aksine erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla kaynaştırma eğitimi uygulamalarını daha uygulanabilir bulduklarını, kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Demir ve Acar (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri” adlı araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin bazı değişkenlerinde erkek öğretmenler lehine farklılık bulmuşlardır. Erkek

öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini kadın öğretmenlerden daha fazla kabullendikleri sonucuna ulaşımlarıdır. Mevcut araştırma ile bir kısım sonuç ve bulgular benzerlik gösterirken farklı sonuçlarında olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak uygulama yapılan çevrelerin ve öğretmenlerin farklı özelliklere sahip olması gösterilebilir. Bunun yanında uygulamada kaynaştırma öğrencilerine ait iş ve işlemlerin öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermemesi ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını etkileme de cinsiyetin tek başına yeterli olmadığı düşünülebilir.

**2. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada cinsiyetlerine göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen bayanların genel öz-yeterlik inancı baylara göre daha yüksek çıkmıştır

Araştırmamıza benzer sonuçlar içeren farklı çalışmalardan Çiftçi ve Taşkaya'ya (2010) ait Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki Araştırması ile Çimen (2007)'e ait İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algılarının incelendiği araştırmada da öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucu bulunmuş olup araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgusu ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır. Üredi, Üredi (2006); Ekinci (2013), Uysal ve Kösemen (2013), Çapri ve Çelikkaleli (2008) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni ile anlamlı ilişkiye sahip olduğunu saptamışlardır.

Kadın ve erkek tüm öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmaları ve cinsiyet bakımından aralarında farklılık bulunmaması, eşitlikçi ve istenilen bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Erkek ve kadın öğretmenlerin kendilerini aynı yeterlikte gördükleri ve mesleki gelişim süreçlerinden aynı miktarda yararlanabildikleri gösterilebilir. Son

olarak ta öz yeterlik algısının medeni durumundan etkilenmemesinin nedeni olarak öz yeterlilik algısını kişinin kendisini algılayış biçimi, kendi kapasitesine ait düşüncelerinin oluşturması neden olmuş olabilir.

**3. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık sadece “Katkı Sağlayan” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça kaynaştırma öğrencilerinin mesleki yeterliklerine ve tecrübelerine katkı sağlayan öğrenciler olarak görülme oranının azaldığı düşünülmektedir. Bunun sebebinin öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi ve meslek içerisinde farklı deneyimleri görmesi sonucu kaynaştırma öğrencilerinin mesleklerine kattığı değer payının diğer paydaşlar tarafından azaltılması ve mesleki tecrübe tanımının zaman ilerledikçe değişkenlik göstermiş olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularımızla paralellik gösteren Özdemir ve Ahmetoğlu (2012), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Forlin ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış bulgularımızı destekleyen benzer bir çalışmada öğretmen grubunun yaşlarının artmasıyla özel eğitime ilişkin tutum düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

**4. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları yaşlarına durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada yaşlarına göre de sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamıza benzer sonuçlar içeren farklı Tschannen-Moran ve Hoy (2002) ile Kaner (2010) de yaptıkları

araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yıldırım ve İlhan (2010) araştırmasında genel öz yeterlilik düzeylerinin yaştan bağımsız olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca bu araştırmanın aksine Aypay (2010); Scholz ve diğerleri (2002) genel öz yeterliğin yaşa bağımlı bir yapı olduğunu belirtmiştir. Araştırmaların katılan öğretmenlerin farklı kültürlere sahip olması veya araştırmalarda farklı ölçek türlerinin kullanılması da bu tür bir bulguyu ortaya çıkarmış olabilir.

**5 Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre değişmediği, sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle evli öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının aile yaşantıları ve farklı sorumluluklara sahip olmaları neticesinde bekarlara oranla etkileneceği düşünülse de sonuca öğretmenlerin insani bakış açılarının ve empati kurma yeteneklerinin gelişmiş olmasının etki ettiği söylenebilir. Araştırmamızla aynı sonuçlara ulaşan medeni durumun kaynaştırmaya ilişkin tutumların üzerinden anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşan başka araştırma bulguları da mevcuttur (Seçer, ve diğerleri, 2010).

**6. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik algıları boyutunda bekâr öğretmenler lehine farklılık göstermesi öğretmenlerin aile



yaşantısına sahip olması ve belli sorumluluklar üstlenmesi idarecilerle olan etkileşimini azalttığı düşünülmektedir. Bekâr öğretmenlerin idarecilerle daha çok etkileşim halinde olmaları ise geleceğe yönelik planlamalarda onları tecrübe sahibi bireyler olarak gördükleri varsayılmaktadır.

Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan araştırmada ise araştırmamız bulgularının aksine medeni durumun sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algılarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur.

**7. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık sadece Katkı Sağlayan alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerden mesleki kıdem yılı az olanların kaynaştırma öğrencileri ile karşılaştıkları/karşılaşacakları durumları mesleki tecrübe kazanma açısından katkı sağlayacak öğrenciler olarak gördükleri düşünülmektedir. Normal gelişim gösteren bireylere oranla farklı uygulamalar yapılacak olması öğretmenlerin ilerleyen kıdem yıllarında daha donanımlı ve farklı durumlara kolay entegre olabilme yeteneğine sahip olacaklarını düşünmelerine neden olabilir. Mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin algılarının katkı sağlayan boyutunda diğerler yıllara göre düşük olmasının nedeninin mesleki tükenmişlik düzeylerinin fazla olmasına da bağlayabiliriz.

Literatürde Özdemir ve Ahmetoğlu (2012) tarafından yapılan benzer araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik düşüncelerinin mesleki kıdem düzeyine göre incelendiği bu çalışmada da mesleki kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin kıdem yılı fazla olan öğretmenlerden daha fazla puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgularda araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

**8 Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları mesleki kıdem yılına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir

Benzer (2011), Korkut (2009) öğretmenlerin genel öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem yılına göre farklılaşmadığı belirtmiştir. Gül (2009), de yapmış olduğu çalışmasında mesleki kıdem yılının öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları üzerinde bir etki ortaya koymadığını bulmuştur. Seçer (2011) ise yaptığı araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’a göre (2002) demografik değişkenler, öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde güçlü bir etkiye sahip değildir. Öz yeterlik inancını kişisel özelliklerden ziyade öğretmenlik mesleğine etkisi olan, okul ve sınıf içinde ortaya çıkan değişkenlerin etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu görüş, mesleki kıdem yılının öz yeterlik inançlarına etkisinin olmama nedeni olarak gösterilebilir.

**9. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun yerleşim yeri türüne göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun yerleşim yeri türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bunun sonucunun ortaya çıkmasının temel nedeninin araştırmaya yapılan ilde katılan okulların farklı yerleşim yeri türüne sahip olmasına karşın benzer eğitim

kalitelerine, sosyo-ekonomik özelliklere ve çevresel şartlara sahip oldukları düşünülebilir. Ayrıca yerleşim yerleri farklı olsa da günümüz okullarının teknolojik olarak imkânlarının benzerlikler göstermesinin sonuca etkisinin olduğu söylenebilir.

**10. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları görev yaptıkları okulun yerleşim yeri türü durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmamızda okul türü, eğitim verilen sınıf türüne göre de sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gökyer ve Cirit (2018) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucunun da ortaya çıkmasının araştırmaya yapılan ilde katılan okulların farklı yerleşim yeri türüne sahip olmasına karşın benzer eğitim kalitelerine, sosyo-ekonomik özelliklere ve çevresel şartlara sahip oldukları düşünülebilir.

**11. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yüğü, Hassasiyet Duyuma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,’ alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmamızla aynı sonuçlara ulaşan öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf türü değişkeninin kaynaştırmaya ilişkin tutumların üzerinden anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşan başka araştırma bulguları da mevcuttur (Cankaya, 2010).

Bunun sonucunun ortaya çıkmasının temel nedeninin ilkokulda kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıların tüm sınıf düzeylerinde aynı özelliklere sahip olduğu düşünülebilir.

**12. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları görev yaptıkları sınıf türü durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmamızda okul türü, eğitim verilen sınıf türüne göre de sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Türk (2008) 'de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının eğitim verilen sınıf türüne göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin gelişim özelliklerinin farklılık gösteriyor olması eğitim verilen sınıf düzeyi değişkeninin öğretmeni ister 1. Sınıf okutsun ister 4. Sınıf okutsun yeterlik algısı bakımından etkilemediği düşünülebilir.

**13. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf mevcudu sayısı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Katki Sağlayan, İş Yükü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,' alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf mevcudu sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık sadece Sorun Olarak Görme alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinden sınıf mevcudu 15 den az olanlar 15 den fazla öğrenciye sahip olan öğretmenlere oranla kaynaştırma öğrencilerini mesleki hayatlarında daha fazla sorun olarak gören öğretmenler olarak tanımlanmaktadır. Sınıf mevcudunun artması öğretmenin öğrenciyle geçireceği zamanın azalmasına neden olacağı düşünülürse öğretmenlerin kalabalık sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinden daha az etkilendikleri düşünülmektedir. Sınıf mevcudunun azalması öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile iletişiminin daha çok olmasına neden olduğu için öğretmenin sorun olarak görme oranını artırdığı düşünülmektedir.

Araştırmamıza paralel sonuçlar bulan diğer bir araştırmaya göre mevcutların kalabalık olması sınıf öğretmeninin kaynaştırma öğrencisiyle daha az etkileşim kurmasına yol açtığını belirtmektedir (Yigen, 2008).

**14. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları eğitim verilen sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik algılarının eğitim verilen sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi sonucu sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik boyutlarında mevcut sayısı 15 den az olan öğretmenlerin lehine bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun az olması öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerine daha çok güven duymalarına, kendilerini daha yeterli gördüklerini düşünmemize sebep olabilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf mevcutlarının sayı olarak azalması daha verimli eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmelerine ve meslektaşları ile iletişim, etkileşim kurmalarına kolaylık sağlayacağı düşünülebilir. Alan yazı incelendiğinde Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) tarafından yapılan araştırmada ise araştırmamız aksine kalabalık sınıflarda öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**15. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ve özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumlarına değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ‘Sorun, Katkı Sağlayan, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,’ alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf öğretmeninin görev yaptığı sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ve özel gereksinimli öğrenci sayısı ve özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumlarına değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinde kaynaştırma öğrencisine yönelik belli başlı kavramlar olduğu bu kavramların onların algılarında yer ettiği düşünülmektedir. Araştırmamıza benzer sonuçlar içeren Yıldırım’a (2014)

ait araştırmada sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Bunun sonucunun ortaya çıkmasının temel nedeninin öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik genel kanılara sahip olduğu, özel gereksinimli öğrenci sayısının artmasının ya da azalmasının öğretmenin öğrencilere olan algılarında herhangi etkisinin olmadığını benimsedikleri dűřünülebilir.

**16 Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları sınıf öğretmenlerinin görev yaptđı sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı ve özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci sayısı ve özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumlarına göre genel olarak öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunmasının öğretmenlerin yetkinlik inancına etkisini inceleyen Kaner (2010) öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının öğretmenlerin yetkinlik inançlarında farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir. Tejada (2009) ise öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile özel eğitime yönlendirilmiş olan öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunması arasında bir ilişkinin olmadığını destekler nitelikte olup, yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla da örtüşmektedir.

**17 Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları; sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sorun, İş Yüğü, Hassasiyet Duyma, İlgiye İhtiyaç Duyan, Yalnız,” alt boyutlarından elde ettikleri puanların mezuniyet durumları

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık sadece “Katkı Sağlayan” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerden Eğitim Fakültesi Mezunu olan öğretmenler Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü Mezunu olan öğretmenlere göre öğrencileri ile karşılaştıkları/karşılaşacakları durumları mesleki tecrübe kazanma açısından katkı sağlayacak öğrenciler olarak gördükleri düşünülmektedir. Öğretmenlerimizin mezuniyet durumları ile ilgili olarak Eğitim Fakültesi Mezunlarının yaş ve mesleki kıdem yılı olarak daha az olmasının bu duruma sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca günümüz üniversiteleri ders programları incelendiğinde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili derslerin olması bu uygulamanın ve öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki yerinin ve önemini kavrama açısından eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha bilinçli ve ilgili oldukları düşünülmektedir.

**18. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenci tanısına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları özel gereksinimli öğrenci tanısına göre incelendiğinde sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik boyutlarında zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bunun sonucunun öğretmenlerimizin özel gereksinimli öğrenci tanılarına yönelik bilgi eksikliği, kavram eksikliği olduğundan daha genel bir kavram içeren zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerinde kendilerini sınıf yönetimi ve meslektaşlardan elde edilen destek konusunda yeterli hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir.

**19. Alt problem:** Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları kaynaştırma eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alıp almama durumlarına göre genel olarak öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde elde edilen bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmaların olduğu gör÷lmektedir. Yenice ve Saracaloğlu (2009) da yapmış oldukları benzer bir araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarının öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolapçı (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimi alma değişkeni açasından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulguya paralel sonuçlar içermektedir. Seçer (2011) ise yaptığı araştırmasının sonucunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançlarının almayanlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla kaynaştırma ile ilgili eğitim almanın sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığı hakkında kesin bir yargıya varılması mümkün değildir.



## **B. Öneriler**

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ve öğrencilerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamak için verilen hizmet içi eğitimlere devam edilebilir.

2. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarını iyileştirmek amacıyla sınıf öğretmeni yetiştiren lisans programlarının içeriği kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekçi ve olumlu bir tutuma sahip olabilmeleri için sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması eğitimlerinin bir kısmını kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda almaları sağlanabilir.

4. Okullarda var olan rehberlik servisinden ya da il/ilçe merkezlerinde bulunan rehberlik araştırma merkezlerinden öğretmenlerin daha fazla yararlanmaları sağlanmalı ve öğretmenlere öğretim süreçleri içerisinde daha fazla destek olunarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını ve öz yeterlik algılarını yükseltici çalışmalar yapılmalıdır.

5. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmak ve mesleki açıdan kendilerine güven duymalarını sağlamak için öz yeterlilik algılarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

6. Bu araştırma Erzincan il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerdeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı illerde okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

## VI. BÖLÜM

### KAYNAKLAR

- AKÇAMETE, G. (1998). *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- AKÇAMETE, G., & KANER, S. (1999). Cumhuriyetin 75. Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları. B. Onur içinde, 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*, s. 395-405. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- AKKOYUN, A. K. (2007). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Personelinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- ALGHAZO, E. M., & GAAD, E. N. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, (31-2), s. 94-99.
- ANTONAK, R., ve LARRİVEE, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62 (2), s.139-142.
- ARAL, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- AŞKAR, P., & UMay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(21), s. 1-8.
- ATAY, M. (1999). *İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Temel İlkeler*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- AVCIOĞLU, H, Özbey, F., & ELDENİZ, M. Ç. (2004). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik

- Tutumlarının İncelenmesi. A. Yıkımlı, & E. P. Sazak içinde, *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AVRAMIDIS, E., & NORWICH, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, 2(17), s. 129-147.
- BABAOĞLAN, E., & YILMAZ, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18,(2), s. 345-354.
- BACON, E. H., & SCHULTZ, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, s. 144-149.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In a Bandura (Ed) *Self efficacy in a changing societies*. Newyork: Cambridge University Pres s. 1-45.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BARCO, M. J. (2007). *The Relationship Between Secondary General Education Teachers Self-Efficacy And Attitudes As They Relate To Teaching Learning Disabled Students In The Inclusive Setting*. The Faculty Of The Virginia Polytechnic Institute And State University.
- BARNETT, C., & LISA E., M. A. (1998). Principal' Knowledge of and Attitudes Toward Inclusion. *Remedial and Special Education*, 3(19), s. 153-174.
- BASIM, H. N., KORKMAZYÜREK, H., & TOKAT, A. O. (2008). Çalışanların Öz Yeterlik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*,(19), s. 121-130.

- BATTAL, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- BATU, E. S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BATU, S., & İFTAR, G. K. (2006). *Kaynaştırma* (2.Baskı b.). Ankara: Kök Yayınları.
- BENZER, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BİLEN, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- BILLHEIMER, C. B. (2006). *Perceived Teacher Self-Efficacy In Early Childhood Settings Differences Between Early Childhood And Elementary Education Candidates*. The Faculty Of The Department Of Human Development And Learning East Tennessee State University.
- BOLAT, İ. O. (2011). *Öz Yeterlilik ve Lider Üye Etkileşimi İlişkisi: Göze Girme Davranışları ve Güç Mesafesinin Etkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- BOZGEYİKLİ, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- BOZÜYÜK, RAM. (2005). *Kaynaştırma Eğitimi*, T.C. Bozüyük Kaymakamlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Bozüyük
- BROUWERS, A., & TOMIC, W. (2002). *The factorial validity of scores on the teacher interpersonal selfefficacy efficacy scale* (61 b.). Educational and Psychological Measuremen.

- BULUÇ, B., & DEMİR, S. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,(16), s. 289-308.
- CANKAYA, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- CANKAYA, Ö., & KORKMAZ, İ. (2012). İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), s.1-16.
- CLARK, S. (2009). *A Comparative Analysis Of Elementary Education Preservice And Novice Teachers' Perceptions Of Preparedness And Teacher Efficacy*. Utah: Utah State University Graduate School Of Teacher Education And Leadership.
- ÇAPRI, B., & KAN, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mersin Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*,(2), s. 48-61.
- ÇİFTÇİ, S., & TAŞKAYA, S. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Elazığ.
- ÇİMEN, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- D'ALONZO, B. J., & LEDON, C. (1992). Successful inclusion of children with disabilities with nondisabled peers in early intervention and preschool settings. *The Transdisciplinary Journal*,(2), s. 277-283.
- DARICA, N. (1992). Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi 'nde Sunulan Yayınlanmış Bildiri* (s. 182). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- DEMİR, M. K., & AÇAR, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), s. 749-770.
- DEMİR, M. K., & AÇAR, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), s. 719-732.
- DEMİR, M. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Trabzon İli Örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı Türkçe İşletme Programı.
- DEMİRBİLEK, M. (2013). Zihinsel Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Gereksinimleri. *Turkish Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 7(3), s. 58-64.
- DİKEN, H. İ., & SUCUOĞLU, B. (1999). Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), s. 25-39.
- DİKEN, H., & ÖZOKÇU. (2004). *Examining Turkish Teachers' Sense Of Efficacy: An International Perspective*. American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Diego, CA, USA
- DOLAPCI, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DURĞUN, B. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EKİCİ, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlilik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*,(35), s. 98-110.

- EKİNCİ, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. *International Periodical For The Languages. Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume*, 8(3), s.189-196.
- EKŞİ, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EMAM, M., & MOHAMED A. (2011). Preschool and Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Egypt: The Role of Experience And Self Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), s. 976-985.
- ERİPEK, S. (1998). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ERİPEK, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (8.Baskı b., s.107-122). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayımcılık.
- ERSOY, Ö., & AVCI, N. (2004). *Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi Seçilmiş Makaleler Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- EYYAM, R., DOĞRUER, N., & MENEVİŞ, İ. (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı. Z. Kaya içinde, *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller* (s. 75-96). Ankara: Pegem Akademi.
- FORLIN, C. (2001). Inclusion: Identifying Potential Stressors For Regular Class Teachers. *Educational Research*, 3(43), s. 235-245.
- 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), s.195-209.
- GENÇTÜRK, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak :Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖK, R. (2013). *Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÖKSU, İ., & ÇEVİK, T. (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Adana.
- GÖKYER, N., & CİRİT, D. K. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), s. 135-151.
- GRIFFIN, N. E. (2008). *Elementary Teachers' Perceptions and Attitudes Toward The Inclusion Of English Language Learners In Mainstream Classrooms*. Tennessee : Tennessee State University College of Education.
- GÜL, İ. I. (2009). Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği. I. Tüzün içinde, *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi* (s. 17-99). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- GÜLERYÜZ, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜNER, N. (2011). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3),s. 691-708.
- GÜRKAN, M., & Diğerleri. (2010). *Okullarımızda Neden-Niçin-Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Klavuzu* (1.Baskı b.). Ankara: İ.Aygül Matbaası.
- GÜROL, A., ALTUNBAŞ, S., & KARAASLAN, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), s.1395-1404.



- GÜZEL, N. (2014). *Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HENSON, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange*.
- IŞIK, İ. (2001). *Öz Yeterlilik İnancı Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İFTAR, G. K. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, s.16-45-50.
- İFTAR, G. K. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı* (s. 17-26). Eskişehir.
- JOBE, D., RUST, O. J., & BRISSIE, J. (1996). Teacher Attitudes Toward Inclusion Of Students With Disabilities Into Regular Classrooms. *Education*, 1(117), s. 148-154.
- KANER, S. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43( 1), s 193-217.
- KARADENİZ, G. (2002). *Özel Eğitim Eğitimde Kaynaştırma (Entegrasyon)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara.
- KARGIN, T. (2003). *Cumhuriyet'in 80. Yılında Özel Eğitim*. 2017 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/kargin.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kargin.htm) adresinden alındı
- KARGIN, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), s.1-13.

- KARGIN, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(8), s. 1-13.
- KÖSE BİBER, S. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KURAN, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). A. Türkoğlu içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 253-278). Ankara: Mikro Yayınları.
- 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: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KUZ, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- KUZU, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KÜÇÜKYILMAZ, E. A., & DUBAN, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III(II), s 1-23.
- KWAPY, J. E. (2004). *Attitudes Toward Inclusive Education By K-12 Regular and Special Education Techers*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University.
- LEITHWOOD, K. (2007). What We Know About Educational Leadership. C. V. J.M. Burger içinde, *Intelligent Leadership* (s. 41-66). Springer.

- LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, (44), s. 496-528.
- MEB. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Üstün Zeka ve Özel Yetenekli Çocuklar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Kaynaştırma Eğitimi*. ANKARA.
- MEB. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Özel Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2014). *Özel Yetenekli Çocuklar Aile Klavuzu*. Kayseri: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017) *Beni Anlayın Özel Yetenekli Çocuğum Var*. Ankara: Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MACMILLAN, D. L. (1982). *Mental Retardation In School And Society*. Brown And Company.
- MEIJER, C., & FOSTER, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, (22), s. 378-385.
- NAYIR, F., & KEPENEKÇİ, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 70-89.
- OREL, A., ZEREY, Z., & TÖRET, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, (5), s. 23-33.
- ÖNCÜL, N. (2003). “Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÖZATA, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54),s. 277-306.
- ÖZDEMİR, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, H., & AHMETOĞLU, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Journal of Educational Studies in The World*.2(1),s. 68-74.
- ÖZGÜR, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.
- ÖZGÜR, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- ÖZYÜREK, M., & ERİPEK, S. (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş* (9 b.). Karatepe Yayıncılık.
- PAJARES, F. (1996). *Self- Efficacy Beliefs In Academic Setting* (66 b.). Review Of Educational Research.
- PAMUK, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- PRAISNER, C. L. (2000). *Attitudes of Elementary School Principals Toward to Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes*. USA: Leigh University.
- RAUDENBUSH, W. S., ROWAN, B., & CHEONG, F. Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*,, s. 160-167.

- SAHRANÇ, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- SARI, H., & BOZGEYİKLİ, H. (2002). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi* (193),(s.57-80). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- SART, D. H., ALA, H., YAZLIK, Ö., & YILMAZ, F. K. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi Nerede?:Eğitimciye Öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- SEÇER, Z., ÇELİKÖZ, N., SARI, H., ÇETİN, Ş., & BÜYÜKTAŞKAPU, S. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 393-406.
- SENEMOĞLU, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- SMITH, T. E. (2004). *Teaching students with special needs*. Boston : MA: Pearson.
- STRICKLAND, B.B., & TURNBULL, A.P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus OH: Merrill.
- SUCUOĞLU, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- SUCUOĞLU, B., & KARGIN, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları /Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- ŞAHBAZ, Ü., & KALAY, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(19), s. 116-135.
- ŞAHİN, S. (2003). Özel Eğitimin Tarihçesi. P. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. . Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.

- TEJADA, M. D. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, s. 112-119.
- TOY, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2002). The Influence Of Resources And Support On Teachers' Efficacy Beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*.
- TÜFEKÇİOĞLU, U. (1998). İşitme Engelliler. S. Eripek içinde, *Özel Eğitim* (s. 107-120). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TÜRK, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlikleri Ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü,.
- TÜRK, N. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UĞURLU, H. (1993). *Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyon*. Ankara: Ya-pa Eren Ofset.
- ULUSOY, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- UYSAL, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- UYSAL, İ., & KÖSEMEN, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2(2), s. 217-226.

- ÜNAL, F., & SABAN IFLAZOĞLU, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırma yönelik tutumları-I. *Ç.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), s. 388-405.
- ÜREDİ, I., & ÜREDİ, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), s. 1-8
- VARLIER, G. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- VAROL, N. (2008). Kaynaştırma Uygulamaları ve Ülkemizdeki Durum. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (18), s 23-26.
- WOOD, J. W. (2002). *Adapting Instruction to Accommodate Students in Inclusive Settings* (4.Baskı b.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- YAZICIOĞLU, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), s. 92-110.
- YENİCE, N., & SARACALOĞLU, A. S. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çanakkale Eğitim Fakültesi Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), s. 224-260.
- YİGEN, S. (2008). *Çocuğu İlköğretim Kademesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Devam Eden Anne-Babaların Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIRIM, F. (2012). *Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Ailelerinde Duygusal Ve Davranışsal Özellikler*.Uzmanlık Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

- YILDIRIM, B. A. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), s. 155-167.
- YORGANCI, A. E., & BOZGEYİKLİ, H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırması Dergisi*, 6(10), s. 50-79.
- YURDAGÜL, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı*. 14 Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- ZARARSIZ, N. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ZIMMERMAN, B. J. (1955). Self-efficacy and educational development. Selfefficacy in changing societies. *Cambridge University Press*.



## İNTERNET KAYNAKLARI

- MEB, 2000, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”,  
<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=6>
- MEB, 2006, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”,  
[https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonet\\_meligi\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonet_meligi_son.pdf)
- MEB, 2010, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”,  
[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_08/27113614\\_ozelegitim21te\\_mmuz2012.doc](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/27113614_ozelegitim21te_mmuz2012.doc)
- MEB, 2011, “Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2010-2011”  
[https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_12/06021014\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf)
- MEB, 2012, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”,  
[http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_08/27113614\\_ozelegitim21te\\_mmuz2012.doc](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/27113614_ozelegitim21te_mmuz2012.doc)
- Türkiye Özürlüleri Araştırması, 2002, <https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf>

## VII. BÖLÜM

### EKLER

**Ek I-** Kişisel Bilgi Formu

**Ek II-** Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Anketi

**Ek III-** Öğretmen Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği



## Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

\*Cinsiyet: Bay( ) Bayan( ) \*Yaşınız:( )

\*Medeni Durum Evli( ) Bekar( )

\*Meslekteki Kıdem Yılı ( )

\*Mezuniyet Durumunuz : \*Çalıştığınız Okul Türü:

Eğitim Yüksek Okulu-Eğitim Enstitüsü: ( )

Birleştirilmiş Sınıflı İ.O( )

Eğitim Fakültesi ( ) - Diğer Fakülteler(.....)

Köy/Belde de Bulunan Müstakil Sınıflı İ.O( )

Yüksek Lisans: ( ) İl-İlçe Merkezinde Bulunan İO ( )

Doktora: ( )

\*2015-2016 yılında kaçınıcı sınıf/sınıfları okuttunuz? \*2015-2016 yılındaki sınıf mevcudunuz ( )

1. Sınıf( ) 2.Sınıf( ) 3.Sınıf( ) 4.Sınıf( )

\*2015-2016 yılında ki özel gereksinimi olan öğrenci sayınız?

0 ( ) 1( ) 2( ) 3ve üzeri( )

\*Özel Gereksinimi Olan Öğrenciniz Oldu mu, Oldu ise konulan tanısı?

Hayır( )

Evet ( ) ise Özel Öğrenme Güçlüğü( ) Zihinsel Yetersizlik( )

İşitme Yetersizliği( ) Görme Yetersizliği( )

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu( )

\*Özel Gereksinimi Olan Bir Yakınınız Var Mı?

Yok( ) 1.derece yakınım( ) Akrabam( ) Komşum( ) Diğer(.....)

\*Kaynaştırma Eğitimi veya Özel Eğitim ile İlgili Bir Eğitim Aldınız mı?

Hayır( )

Evet ( ) ise Üniversitede ders ( ) Seminer( ) Kurs( ) Yüksek

Lisans/Doktora( )

**\*Kaynaştırma öğrenciniz olduğunda veya olursa yardım talebiniz olur mu, olursa kimden yada kimlerden yardım istersiniz?**

Hayır ( )

Evet ( ) ise Aile( ) Rehber Öğrt.( ) Özel Eğitim Öğrt.( ) Okul İdaresi( )

Diğer Sınıf Öğret.( )

**\*Kaynaştırma Öğrencileri ile hangi branştan öğretmenlerin ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?**

Sınıf Öğret( ) Branş Öğrt( ) Rehber Öğrt( ) Özel Eğitim ( ) Okul İdaresi( )

**\*Kaynaştırma Eğitiminin Yapılmasını Doğru Buluyor musunuz?**

Evet( ) Hayır( )

**\*Size Göre Kaynaştırma Öğrencileri Eğitimlerine nerede devam etmelidir?**

Evde( ) Normal eğitim verilen sınıflarda( )

Destek Eğitim Odalarında( ) Özel Alt Sınıflarda( )

Rehabilitasyon Merkezlerinde ( )

İş ve Uygulama Merkezi Okullarında( )

**\*Öğretmenlik Mesleğini Seçtiğiniz İçin Memnun musunuz?**

Evet( ) Hayır( )

## Ek 2: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Öğretmen Algısı Anketi

Sayın katılımcı lütfen her cümle için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve adınızı soyadınızı yazmayınız. İçtenlikle vereceğinize inandığım cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1-Kaynaştırma öğrencisi sınıfta “sorun” kelimesinin eş anlamlısıdır.					
2-Kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerin sınıfında <u>istemediği</u> öğrencilerdir.					
3- Kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerin mesleğinden soğumasına neden olmaktadır.					
4- Kaynaştırma öğrencisi, sınıftaki varlığı ile eğitim kalitesinin düşmesine neden olan öğrencidir.					
5- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı nedeniyle öğretmen öğrenci etkileşimi <u>olumsuz</u> yönde etkilenir.					
6- Kaynaştırma öğrencisi arkadaşlarının öğrenmesine <u>engel</u> olan öğrencidir.					
7-Kaynaştırma öğrencisi, sınıfta zamanın verimli bir şekilde kullanılmasını <u>engelleyen</u> öğrencidir.					
8- Sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan öğrencidir.					
9- Kaynaştırma öğrencisi dersin işlenişinin bozulmasına neden olan öğrencidir.					
10- Kaynaştırma öğrencisi sınıftaki varlığı ile öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesine vesile olan öğrencilerdir.					
11-Kaynaştırma öğrencisi normal gelişim gösteren akranlarının birlik ve beraberlik içerisinde hareket etme becerisini kazanmalarına vesile olur.					
12- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı nedeniyle öğretmenin ve diğer öğrencilerin sorumluluk duyguları gelişir.					
13- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı nedeniyle normal gelişim gösteren öğrenciler daha duyarlı davranışlar sergilerler.					
14-Kaynaştırma öğrencisi sınıfta daha etkili bir öğretim yapılmasına olumlu katkıda bulunur.					
15- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı nedeniyle normal gelişim gösteren öğrenciler hoşgörülü olmayı öğrenir.					

16-Kaynaştırma öğrencisine sahip olmak öğretmenin sınıf hâkimiyetini <u>zorlaştırır</u> .					
17- Kaynaştırma öğrencisi sınıftaki varlığı ile derste uygulanan yöntem ve tekniklerin etkili kullanılmasına <u>engel olur</u> .					
18- Kaynaştırma öğrencisi sınıftaki varlığı ile öğretmene daha fazla iş yükü katar.					
19- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı öğretmenin farklı tecrübeler edinmesini sağlar.					
20- Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı öğretmenin daha dikkatli davranmasına neden olmaktadır.					
21- Kaynaştırma öğrencisi öğretmenin daha sabırlı olabilmesini sağlayan öğrencilerdir.					
22- Kaynaştırma öğrencisi normal düzeydeki öğrencilere nazaran daha yoğun okul-aile işbirliğini gerektiren öğrencilerdir.					
23- Kaynaştırma öğrencisi sınıftaki varlığı ile bireysel farklılıklara saygı duyulmasına vesile olan öğrencilerdir.					
24- Kaynaştırma öğrencisi sevgi ve ilgiye daha fazla ihtiyacı olan öğrencilerdir.					
25- Kaynaştırma öğrencileri özgüveni <u>düşük</u> olan öğrencilerdir.					
26-Kaynaştırma öğrencisi diğer öğrencilerden kendisini soyutlayan öğrencidir.					
27-Kaynaştırma öğrencisi normal gelişim gösteren akranlarının farklı baktığı ve aynı ortamı paylaşmak <u>istemediği</u> öğrencilerdir.					

### Ek 3: Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği

Aşağıda öz yeterlik algısı ile ilgili 18 cümle bulunmaktadır. Her cümle için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve adınızı soyadınızı yazmayınız. İçtenlikle vereceğinize inandığım cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Problemlili ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.					
2. Gerekliğinde problemleri okul idaresine iletebilirim.					
3. Problemlili ya da uyumsuz öğrencilere yeterince hitap edebilirim.					
4. Meslektaşlarımla işyerimdeki problemler hakkında rahatlıkla konuşabilirim.					
5. Sınıfı çok iyi yönetebilirim.					
6. Başa çıkamayacağım az sayıda öğrencim vardır.					
7. Gerekliğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim.					
8. Gerekliğinde okul idarecisinin tavsiye ya da önerisine başvurma konusunda kendimi rahat hissederim					
9. Her zaman iş yerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim.					
10. Problemlili öğrencilerin tüm sınıfı rahatsız etmelerini önleyebilirim.					
11. Gerekliğinde okul yöneticisinin bana destek olmasını sağlayabilirim.					

12. Meslektaşlarımın yardım edebileceği bir problemle karşılaştığımda onlardan yardım isteyebilirim.					
13. İşyerindeki problemler hakkında okul yöneticisiyle rahatlıkla konuşabilirim.					
14. Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim.					
15. Gerektiğinde meslektaşlarımın tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem.					
16. Bir öğrenci dersin işleyişini bozuyorsa onu yeniden derse yönlendirebilirim.					
17. Gerektiğinde okul yöneticisinin bana yardım etmesini sağlama konusunda kendimi rahat hissederim.					
18. En problemlü öğrencilere bile ulaşabilirim.					



## Ek 4: Araştırmanın Okullarda Uygulanması İçin Verilen Resmi İzin Yazışması



T.C.  
ERZİNCAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604-E.6615794  
Konu: Araştırma İzni

16.06.2016

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)  
ERZİNCAN

İlgi: 28.06.2016 tarihli ve 63579008-302.08.01-E.23566 sayılı yazınız.

Üniversiteniz İlköğretim Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Alper KAŞKAYA'nın danışmanlığını yürüttüğü 10701117 nolu öğrenci Oğuzhan AŞCI'ya ait araştırma iznine ilişkin; Valilik Makamının 15.06.2016 tarih ve 6563065 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu çalıma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun 2 adet örnek CD ortamında hazırlanarak, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE birimine teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Aziz GÜN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Onay (1-sayfa)

"Güvenli Elektronik İmzalı

Aslı ile Aynıdır.  
16.06.2016"

Erkan SENER

Y.H.K.İ.

Mengüceli Mah. Kamu Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN  
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>  
e-posta: [arge24@meb.gov.tr](mailto:arge24@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için; Hasan GÜNEŞ-Şube Müdürü  
Tel: (0 446) 214 20 73-12 45  
Faks: (0 446) 214 11 85

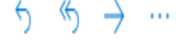
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d485-1b08-38f6-ae58-fef3 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 5: Veri Toplama Aracının Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi



Burhan Çapri burhancapri <burhancapri@mersin.edu.tr>

17.06.2016 Cum 15:44



Siz



Değerli Arkadaşım,

İlgili ölçme aracını kullanmandan memnuniyet duyacağımı belirtir, çalışmada başarılar dilerim...

Not: Ölçme aracının bir örneğini ekte gönderiyorum...

15 Haziran 2016 10:28 tarihinde Oğuzhan..... <[oguzhan\\_asci@hotmail.com](mailto:oguzhan_asci@hotmail.com)> yazdı:

Kıymetli Hocalarım Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisi aynı zamanda Erzincan Saztepe İlkokulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeniyim. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları ile Tükenmişlik Düzeyleri ve Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi konulu tez çalışmamda Türkçeye uyarlanmış olduğunuz Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinizi kullanmak için değerli iznini istiyorum. Çalışmalarınızda başarılar diler. Saygılarımı sunarım.

Oğuzhan AŞCI  
E.Ü Sınıf Öğrt Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi