

**T.C.**

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ  
ÖĞRENCİLERLE MÜZİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN  
ÖZYETERLİK ALGILARI**

**MEHMET ŞAHİN AKINCI**

**BOLU-2017**

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ**  
**ÖĞRENCİLERLE MÜZİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN**  
**ÖZYETERLİK ALGILARI**

**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**

**Mehmet Şahin AKINCI**

**Danışman**

**Prof. Dr. Uğur ALPAGUT**

**İkinci Danışman**

**Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR**

**BOLU, EYLÜL-2017**

**DOKTORA TEZİ ONAY FORMU**

Mehmet Şahin AKINCI tarafından hazırlanan “**Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algıları**” isimli çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. ( 07/09/2017).

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Üye : Doç. Dr. İbrahim Alper KÖSE

Üye : Doç. Dr. Tülün MALKOÇ

Üye : Doç. Dr. Fatma Nur AKÇİN

Üye : Yrd. Doç. Dr. İsmail SÖZEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Enstitü Müdürü

Doktora tezi olarak sunduğum, “Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algıları” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel etik ve kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 07/09/2017



Mehmet Şahin AKINCI



**Anneme, Babama, Aileme ve Öğretmenlerime**

## TEŞEKKÜR

Sabah başlayıp akşama kadar aralıksız yürüttüğüm derslerimin sonrasında eve yorgun halde gelip sabırla ve fedakarlıkla dolu emeklerle çalıştığım ve tamamladığım doktora tez çalışmamda bilimsel, akademik ve yazınsal anlamda desteklerini esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Uğur ALPAGUT' a, ikinci danışmanım olan Sayın Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR' a, Sayın Doç. Dr. İ. Alper Köse'ye, tezimin akademik incelenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. İsmail SÖZEN ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK hocalarıma, tezimin belirli bir süre danışmanlığını sürdürmüş olan Yrd. Doç. Dr. Yavuz DURAK' a, ihtiyaç duyduğumda yardımına koşan sevgili meslektaşlarım ve arkadaşlarım Öğr. Gör. Nezahat DİLEKÇİ, Ferhat SARI ve Tayyar İNCEOĞLU' na; manevi destekleri için anneme, babama, ablalarım; Türkiye' nin birçok ilinden benimle çalışmayı kabul eden müzik öğretmeni arkadaşlarıma, tezimin durumunu merakla sık sık soran öğrencilerime, uzun süredir verdiğim emeği görerek başarılı biçimde bitirebilmem ümitleri ile desteklerini sunan öğretmen arkadaşlarıma; eğitim hayatım boyunca bana gerçekten öğretmenlik yapmış, güvenmiş, inanmış ve üstümde emeği olmuş olan tüm öğretmenlerime içtenlikle, sevgiyle ve saygıyla teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Şahin AKINCI

Bolu, 2017

## İÇİNDEKİLER

ONAY FORMU.....	iii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iv
İTHAF.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
ÖZET.....	xvi
ABSTRACT.....	xviii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma yoluyla eğitim.....	2
1.1.2. Öğretmen yeterlikleri.....	3
1.1.3. Öğretmen özyeterlikleri.....	7
1.1.4. Müzik öğretmeni özyeterlikleri.....	13
1.1.5. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterlikleri.....	16
1.1.6. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterlikleri.....	17
1.1.7. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterlikleri ile ilgili müzik alanındaki çalışmalar.....	18
1.1.8. Müzik eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi.....	19
1.2. Problem Cümlesi.....	30
1.2.1. Alt problemler.....	31
1.3. Araştırmanın Amacı.....	33
1.4. Araştırmanın Önemi.....	33
1.5. Sınırlılıklar.....	34
1.6. Sayıtlılar.....	34

1.7. Tanımlar.....	35
II. BÖLÜM.....	36
2. Kuramsal Çerçeve .....	36
2.1.Öğretmen Yeterlikleri.....	36
2.2.Sosyal Öğrenme Kuramı.....	42
2.3.Özyeterlik.....	48
2.3.1.Özyeterlik algısı.....	51
2.3.2.Özyeterlik algısının faydaları.....	57
2.3.3.Özyeterlik oluşum kaynakları.....	58
2.3.3.1.Performans başarıları-ustalık deneyimleri.....	58
2.3.3.2. Sosyal modelleme-başkalarının tecrübeleri-dolaylı yaşantılar.....	60
2.3.3.3.Sözel ikna.....	61
2.3.3.4.Fiziksel ve duygusal durumlar.....	62
2.4.Öğretmenlerin özyeterliklerinin belirlenmesi.....	64
2.5.Türkiye’ de özel eğitimin kısa tarihi.....	67
2.5.1.Özel eğitim alanında çeşitli istatistiki bilgiler.....	68
2.6.Kaynaştırma yoluyla eğitim.....	69
2.6.1. Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı.....	71
2.6.2. Kaynaştırma yoluyla eğitimin faydaları.....	72
2.7.Özel gereksinimli bireyler.....	73
2.7.1. Özel gereksinimli bireylerin tanılanması.....	74
2.7.1.1. Görme yetersizliği olan birey.....	76
2.7.1.2. İşitme yetersizliği olan birey.....	76
2.7.1.3. Fiziksel-ortopedik yetersizliği olan birey.....	77
2.7.1.4. Konuşma yetersizliği olan birey.....	78
2.7.1.5. Ortopedik yetersizliği olan birey.....	79
2.7.1.6. Sürekli-kronik hastalığı olan birey.....	79
2.7.1.7. Zihin yetersizliği olan birey.....	79
2.7.1.8. Otizm spektrum bozukluğu olan birey.....	82
2.7.1.9. Duygu ve davranış bozukluğu olan birey.....	82
2.7.2. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi.....	83



2.7.2.1. Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi.....	84
2.7.2.2. Özel gereksinimli öğrencilere verilen müzik eğitiminin faydaları.....	86
2.7.2.3. Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminde genel amaçlar.....	87
2.7.2.4. Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminde özel amaçlar.....	87
2.7.2.5. Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi programı ve programa ilişkin açıklamalar.....	88
2.7.2.6. Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminin ayrıntılı incelenmesi...	89
2.8.İlgili Araştırmalar.....	92
2.8.1. Yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	93
2.8.1.1. Müzik alanında yapılmış araştırmalar.....	94
2.8.1.2. Müzik alanı dışında yapılmış araştırmalar.....	107
2.8.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	117
III. BÖLÜM.....	124
3. Yöntem .....	124
3.1. Araştırma Modeli.....	124
3.2. Çalışma Grubu.....	124
3.3. Veri Toplama Yöntemi.....	125
3.4. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	125
3.4.1. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı ölççeği.....	128
3.4.2.Literatür taraması, madde havuzu ve yapı geçerliği.....	129
3.4.3.Verilerin analizi.....	131
3.4.4.Pilot uygulama sonrası madde seçimine yönelik analizler.....	131
3.4.5.Faktör analizi.....	132
3.4.5.1. Açımlayıcı-açıklayıcı faktör analizi.....	134
3.4.5.2. Doğrulayıcı faktör analizi.....	135
3.4.6. Geçerlik ve güvenilirlik.....	135
3.4.6.1.Geçerlik.....	136
3.4.6.2.Güvenirlik.....	137

IV. BÖLÜM.....	151
4. Bulgular ve Yorumlar.....	151
V.BÖLÜM.....	173
5.Sonuç ve Öneriler.....	173
5.1.Sonuçlar.....	173
5.2.Öneriler.....	177
KAYNAKÇA.....	184
EKLER.....	204
Ek 1. ÖYAÖ' nin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış olan uygulama izin belgesi...	205
Ek 2: Müzik Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği.....	206
Ek 3: Etik Kurul Ölçek Onay Belgesi.....	210
Ek 4: Faktör Analizi öncesi Müzik Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği (43 maddelik ilk hali).211	
Ek 5: Araştırmanın temel dayanak noktalarından birisi olan ve araştırmacının Prof. Dr. Uğur ALPAGUT' dan aldığı seminer dersi kapsamında çalışmış olduğu "Kaynaştırma Yoluyla Eğitime İlişkin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri" isimli çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	213
ÖZGEÇMİŞ.....	220

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.1.</b> MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	5
<b>Tablo 1.2.</b> Özyeterlik inancı.....	9
<b>Tablo 1.3.</b> Öğretmen özyeterliği.....	10
<b>Tablo 1.4.</b> Müzik öğretmeni özel alan yeterlikleri.....	15
<b>Tablo 2.1.</b> Yeterlik alanları ve alt yeterlikler.....	40
<b>Tablo 2.2.</b> Gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen faktörler.....	43
<b>Tablo 2.3.</b> Yüksek ve düşük özyeterliğe sahip bireylerin karşılaştırılması.....	49
<b>Tablo 2.4.</b> Özyeterliği yüksek ve düşük bireylerin özellikleri.....	50
<b>Tablo 2.5.</b> Yeterlik beklentileri.....	63
<b>Tablo 2.6.</b> Yeterlik beklentileri ile beklenti sonuçları arasındaki farklılığın taslak sunumu.....	64
<b>Tablo 2.7.</b> MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.....	66
<b>Tablo 2.8.</b> 2015-2016 Eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarında okul ve öğrenci sayıları.....	68
<b>Tablo 2.9.</b> 2015-2016 Eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarında derslik ve öğretmen sayıları.....	69
<b>Tablo 2.10.</b> Müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları ve program derslerinin bu alanlara dağılımları.....	95
<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları.....	141
<b>Tablo 3.2.</b> Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımları.....	141
<b>Tablo 3.3.</b> Katılımcıların yaşlara göre dağılımları.....	142
<b>Tablo 3.4.</b> Katılımcıların mezun oldukları okullara göre dağılımları.....	142
<b>Tablo 3.5.</b> Katılımcıların lisans eğitimlerinden mezun oldukları yıllara göre dağılımları.....	143
<b>Tablo 3.6.</b> Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki çalışma yıllarına göre dağılımları.....	143
<b>Tablo 3.7.</b> Katılımcıların mezuniyet durumlarına göre dağılımları.....	144
<b>Tablo 3.8.</b> Katılımcıların halen çalışmaya devam ettikleri kurum seviyesine göre dağılımları.....	144

<b>Tablo 3.9.</b> Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları.....	145
<b>Tablo 3.10.</b> Katılımcıların özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları.....	145
<b>Tablo 3.11.</b> Katılımcıların özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları.....	146
<b>Tablo 3.12.</b> Katılımcıların özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları.....	146
<b>Tablo 3.13.</b> Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje ve kursa katılma durumlarına göre dağılımları.....	147
<b>Tablo 3.14.</b> Katılımcıların çalıştıkları bölgelere göre dağılımları.....	147
<b>Tablo 3.15.</b> Katılımcıların öğretmenlik mesleği boyunca çalışmış oldukları farklı kademelere göre dağılımları.....	148
<b>Tablo 3.16.</b> Katılımcıların kendilerine ait müzik dersliği olup olmama durumlarına göre dağılımları.....	148
<b>Tablo 3.17.</b> Katılımcıların çalıştıkları okullarında özel gereksinimli öğrenci olup olmama durumlarına göre dağılımları.....	149
<b>Tablo 3.18.</b> Katılımcıların çalıştıkları okullarında rehber öğretmen olup olmaması durumlarına göre dağılımları.....	150
<b>Tablo 4.1.</b> Açıklayıcı faktör analizine göre faktör yükleri ve maddeler.....	152
<b>Tablo 4.2.</b> Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik dersi uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin genel ve boyutlarına göre güvenirlik analizi sonuçları.....	153
<b>Tablo 4.3.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre analizi.....	154
<b>Tablo 4.4.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre analizi.....	155
<b>Tablo 4.5.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının yaş grupları değişkenine göre analizi .....	156
<b>Tablo 4.6.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre analizi.....	157

<b>Tablo 4.7.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının lisans mezuniyet yılı durumu değişkenine göre analizi.....	158
<b>Tablo 4.8.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre analizi.....	159
<b>Tablo 4.9.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çalışılan kademe değişkenine göre analizi.....	161
<b>Tablo 4.10.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının özel sınıfta müzik dersi verme değişkenine göre analizi.....	162
<b>Tablo 4.11.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi verme değişkenine göre analizi.....	163
<b>Tablo 4.12.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının ÖGÖ' nin evinde müzik eğitimi verme değişkenine göre analizi.....	164
<b>Tablo 4.13.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının destek eğitim odasında müzik eğitimi verme değişkenine göre analizi.....	165
<b>Tablo 4.14.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin seminer, kurs alma değişkenine göre analizi.....	166
<b>Tablo 4.15.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mesleki deneyim süresi değişkenine göre analizi .....	169
<b>Tablo 4.16.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının kendilerine ait müzik dersliği olma değişkenine göre analizi.....	170
<b>Tablo 4.17.</b> Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okullarında rehber öğretmen olması değişkenine göre analizi.....	171

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Öğretmenlik yeterlikleri kavramsal çerçevesi.....	6
Şekil 2.1. Öğretmen yeterliği doğal döngüsü.....	38
Şekil 2.2. Özyeterlik-performans ilişkisinin bir modeli.....	51



## KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenci

ÖYAÖ: Özyeterlik Algısı Ölçeği

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TED: Türkiye Eğitim Derneği

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



**ÖZET****MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ  
ÖĞRENCİLERLE MÜZİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN  
ÖZYETERLİK ALGILARI**

AKINCI, Mehmet Şahin

Doktora Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Doç. Dr. Elif Sazak PINAR

(Eylül)-2017, xviii + 220 Sayfa

Öğretmenler eğitim ortamlarında birbirlerinden farklı fiziksel ve zihinsel özellikleri olan öğrencilerle çalışmaktadırlar. Çeşitli yetersizlikleri nedeniyle özel gereksinimli öğrenci olarak isimlendirilen öğrenciler genel eğitim ortamlarında öğretmenlerinden farklı alanlarda dersler almaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında aldıkları derslerden birisi de müzik dersidir ve müzik öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilere sahip oldukları özyeterlik algıları ile eğitim vermekte, öğrencileri müzik alanında geliştirmeyi hedeflemektedirler. Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik dersi uygulamalarında özyeterlik algılarının düzeyinin incelenmesi hedeflenmiş, bu hedef doğrultusunda araştırmada özel gereksinimli öğrencilere ilişkin müzik dersi uygulamaları yapan müzik öğretmenlerinin özyeterlik algı durumlarının tespitinde kullanılmak üzere “Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği”-ÖYAÖ geliştirilmesi ve ÖYAÖ’ nin uygulanması ile müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarında özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. ÖYAÖ’ nin geliştirilme aşamasında 253 ve araştırma sorularını cevaplamak için ise 227 müzik öğretmeni ile çalışılmıştır. Likert tipli hazırlanmış olan ölçeğin faktör analizi işlemi sonucunda altı boyuttan oluştuğu ortaya çıkarılmış; bulgulara ulaşmak için frekans, yüzde hesaplamaları; Mann-Whitney-U ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. ÖYAÖ’ nin geliştirilme aşamasındaki bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Esas uygulama verilerinden elde edilen sonuçlara göre ise, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarında özyeterlik algılarının müzik öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte; özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik



eğitimi verme; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje, kurs vb.' ne katılma; kendilerine ait müzik dersliği olma ve görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görölmüştür. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, özel gereksinimli öğrenci, özyeterlik algısı, müzik öğretmeni, ölçek geliştirme.



**ABSTRACT****SELF SUFFICIENCY PERCEPTION OF MUSIC TEACHERS TEACHING  
MUSIC STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS**

By

AKINCI, Mehmet Şahin

Phd Thesis-Department of Fine Arts Education

Dissertation Supervisors: Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Assoc. Prof. Elif Sazak PINAR

(September)-2017, xviii + 220 Pages

Teachers work with students of varying physical and mental characteristics. Students with different deficiencies labeled as students with special needs get specialized tutoring from their teachers in formal education settings. Students with special needs get music lessons in their formal settings too. Music teachers teach these students with their self sufficiency perceptions and aim to foster these students in the field of music. In this goal, it is aimed to develop a measurement scale of self-sufficiency perception (SSPS) as well as exploring these scales in the procedures applied while teaching music to the students having mainstream education. In the development stage of SSPS, studies were conducted with 253 teachers and these questions were applied to 227 teachers. SSPS was prepared in likert scale type and after factorial analysis it is revealed that it has six dimensions. For reaching the findings, frequencies, percentages, Mann-Whitney-U and Kruskal Wallis tests are conducted. Findings revealed in the development stage of SSPS revealed that the scale is valid and reliable. According to the results obtained from main study, self sufficiency perceptions of the teachers vary in relation with variables like their higher education faculties, private tutoring activities conducted at homes of learners with special needs, seminars, conferences, projects, certificate programs and courses they have participated having a private music class at school, being a teacher of the school they give courses. The results obtained in the light of these data were analysed in the light of literature review and applications in the field.

**Key Words:** Music education, student with special needs, self sufficiency perception, music teacher, scale development

# I. BÖLÜM

## 1.Giriş

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amaç ve önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1.Problem Durumu

Bireyler dünyaya geldikten sonra belirli gelişim evrelerine girmektedirler. Fiziksel ve zihinsel gelişimde yeterli düzeye veya normal gelişim gösterememesi nedeniyle belirli bir düzeye ulaşan bireyler eğitim almak zorundadırlar. Toplum içinde birey olmanın gerektirdiği temel haklar ile ilişkili olarak eğitim ortamlarında bulunmakta, farklı alan ve seviyelerde kendileri için hazırlanmış eğitim-öğretim planları ve programları yardımıyla eğitim süreçlerine başlamaktadırlar. Akyüz (2012)' ye göre eğitim; kişinin zihinsel, fiziksel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen yönde geliştirilmesi ve bireye belirlenmiş amaçlarla ilişkili yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması için yapılan çalışmalardır. Eğitim ortamı olarak okul; okuma-yazma, ders araç gereçleri ile birlikte aile veya bir çevre içinde, bireysel gelişim yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsar ve eğitim-öğretimi de içine alan geniş bir kavramdır.

Eğitim ortamlarında gelişim özellikleri açısından normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim yeterlikleri ve bireysel gelişim özellikleri açısından akranlarına göre farklılıkları olan öğrenciler de yer almaktadır. Bu öğrenciler özel gereksinimli öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler özel gereksinim türlerine göre açılmış olan okullarda ve kaynaştırma yoluyla eğitim faaliyetleri kapsamında genel okullarda eğitim almaktadırlar.

### 1.1.1.Özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma yoluyla eğitim

Fiziksel, zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açılardan birbirlerinden farklılıklar göstermekte olan bireylerin bazıları annesine, babasına benzer veya hiçbir yakınına benzemez; kimi uzun kimi kısa, kimisi içe kapanık kimisi çok girişken ve mutlu, kiminin müziğe kiminin de matematiğe ilgisi ve yetenekleri olabilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2014). Bireylerin akla gelebilecek birçok farklı özelliğinden bazıları yüz şekli, ses tonu, konuşma hızı, duygulanma özellikleri ve psikomotor becerileridir. Tüm bireysel farklılıkların temelinde genetik faktörler ve yaşanılan çevrenin (aile özellikleri, sosyo ekonomik durum, eğitim geçmişi vb. gibi) etkili olduğu bilindiğinden eğitim ortamlarında bireysel farklılıklar daha fazla önem kazanmaktadır (Palancı, 2013).

Eğitim ve öğretim ortamlarında, yaşlarına göre daha geç ve güç öğrenen, normal eğitim hizmetlerinin dışında ek hizmetlere ihtiyacı olan çeşitli bireylerle karşılaşılabilir (Deniz, 2008; Uysal, 1995). Her birey kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine, hızına ve duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu bireylerde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler doğuştan veya sonradan oluşmuş bir nedenle fiziksel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, iyileştirme, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir (Öztürk, 2011). Normal gelişim gösteren bireylerin olduğu sınıflarda eğitim alan özel gereksinimli bireyler bu sınıflardaki arkadaşları ile birlikte eğitim alarak etkileşimi, iletişimi, arkadaşlık geliştirmeyi, birlikte çalışmayı, bireysel açıdan güçlü ve zayıf oldukları yanları fark edebilmeyi ve yardımlaşmayı öğrenebildiklerinden dolayı normal eğitim ortamlarında bulunmaktadırlar (Batu ve Kırcaali İftar, 2011).

Eğitim herkes için kanunlarla güvence altına alınmış yasal bir haktır. Bu hakkın bir gereği olarak özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin de eğitimlerini performansları

doğrultusunda belirlenmiş eğitim ihtiyaçları ile onların özelliklerine uygun olarak düzenlenen ortamlarda sürdürmelerini sağlamak temel görevidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015 Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı). Eğitim ortamlarında özel gereksinimli olarak nitelendirilmekte olan bireyler bu alanda eğitimler almış olan öğretmenlerle birtakım özel-farklı uygulama ve yöntemlerle eğitim alarak gelişimlerini sürdürmektedirler.

### 1.1.2.Öğretmen yeterlikleri

Öğretmen sözcüğü öğret eylem köküne “men” ekinin eklenmesiyle, öğret + men türetmesiyle oluşmuştur. Öğretmenin uğraşısı, öğretmedir. Böylece öğretmen, öğretme işini yapan veya bu işle uğraşan kimse anlamına gelmektedir. Öğretmenlik ise öğretmenin görevi, yaptığı işidir (Uçan, 2006). Okul ve eğitim ortamlarında öğrenci, öğretmen ve eğitim programları temel öğelerdir. Bireyi ailesine, yaşadığı topluma, ülkesine, dünyaya faydalı ve üretken hale getirmeyi amaçlayan eğitim sistemi içinde öğretmenin yeri tartışmasız çok önemlidir (Eldemir, 2011). Eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde sistemi işleten öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Toplumların gereksinim duyduğu, rekabet ortamlarının vazgeçilmez unsuru, nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler ilgi odağı olmuş ve öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm dünyada araştırmalar yapılmıştır. Neredeyse bütün araştırmalarda eğitim sisteminin temel öğesinin öğretmenler olduğu ve sistemin başarısının öğretmenlerin özellikleri ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Turcan, 2011). Öğretmen; bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında, eğitim ortamlarındaki program, fiziki koşullar, eğitim materyalleri vb. gibi diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Diğer unsurlarla karşılaştırıldığında, öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili öğesi olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmen, eğitimin daha verimli bir şekilde işlenmesini sağlamak için çalışır (Turcan, 2011). Öğretmenler, birey ve toplumun gelişimini doğrudan veya dolaylı etkileyen, eğitimin vazgeçilmez mimarlarıdır. Eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkisi itibariyle öğretmenlerin bugün ve geleceğe dair her türlü istenen, kalıcı ve kullanılabilirliği olan, bilgi, beceri ve duygusal

davranış değişikliklerini oluşturma amacını yerine getirme görevlerinin anlamı ve önemi büyüktür (Atasoy, 2010).

Eğitim sisteminin etkili oluşu, o sistemi uygulayan öğretmenlerin etkinliğine bağlıdır. Konu alanı bilgisi, mesleki yeterlilik ve beceriler temel etkinlik alanlardır. Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının, konu alanı ve mesleki alanlarında donanımlı olmalarının yanı sıra, görevlerini yapabilmelerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öğretim programını ve öğrenme etkinliklerini düzenleyen ve gerçekleştiren öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve/veya nitelikli öğretmenlerle bu sistemin devam ettirilmesi önemlidir. Bu konularla ilişkili olarak her ülkede öğretmenlerden beklenen ölçütler geliştirilmiştir (Atasoy, 2010). Bu ltler lkelerin eğitim ile ilgili idealleri, kapasiteleri, vizyonu, misyonu ve sunabildiği imkanları ile alakalı olarak da şekillendirilebilmektedir. Öğretmenlerle ilgili mesleki beklentiler, bu beklentileri ilişkilendiren yeterlik ve hatta yeterliklerine olan inanç-algı durumlarını ve bu yeterliklerin ne düzeyde olduğunu da gündeme getirmektedir.

Yeterlik kavramı; öğretmenler açısından, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlardır. Öğretme yeterlikleri ise farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar, sorumluluklar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir (Derman, 2007; Okursoy, 2016). Öğretmen yeterliklerine ilişkin alan yazında bazı araştırmacılar “ğretmen özyeterliği” kavramını kullanırken bazıları da “ğretmen yeterliği” kavramını kullanmışlardır. Özyeterlik kavramına ilişkin getirilecek açıklama bir meslek elemanının profesyonel davranışlarına ilişkin yeterlik algılarını anlamak bakımından oldukça önemlidir (Aksu, 2009). Çünkü ğretmen yeterlikleri düzeyi, öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise ğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008). Türkiye’de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır (Türk Eğitim Derneği TED, 2009).

Ülkemizde eğitim işleyişinin sorumlu devlet kurumu olan MEB bünyesinde birçok üniversitenin katılımı ile akademisyenlerden oluşan bir komisyon kurulmuş ve bu komisyon öğretmenlik mesleğinin genel yeterlik ve özel yeterlik alanlarını tespit etmiştir. Ana başlıklar ve alt başlıklar halinde ayrıntılı bir kitapçık oluşturulmuş ve e kitapçık olarak yayınlanmıştır. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” isimli kitapçık tüm öğretmenleri kapsarken farklı öğretmenlik branşlarının da alan yeterlikleri için her branşa özgü özel alan yeterlik kitapçıkları oluşturulmuştur.

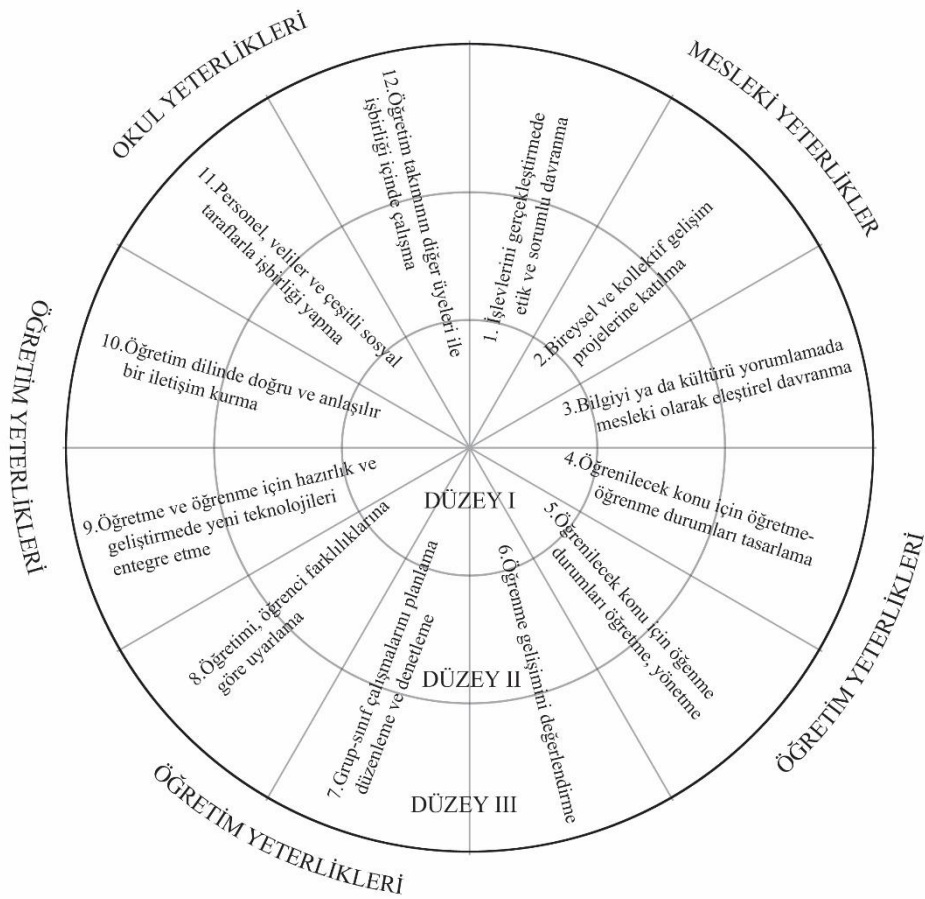
**Tablo 1.1.** MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (2005)

<b>Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri</b>
Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
Öğrenciyi tanıma
Öğretme ve Öğrenme Süreci
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
Program ve İçerik Bilgisi

MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri tablosunda verilen yeterlik başlıkları dikkatle incelendiğinde eğitim fakültesinde lisans programında yer alan eğitim bilimleri dersleri içeriklerinin belirli ve basit ifadelerle açıklamaları olduğu görülebilir. Açıklanan bu yeterlik maddeleri hangi branşta eğitim almış olursa olsun tüm öğretmenlerden beklenen yeterlikler sayılmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin meslek hayatlarında benimseyecekleri ve performansını gösterecekleri etkinlik ve öğretim sonuçlarının bu yeterlik oluşumlarına olabildiğine uyum sağlamış olması beklenebilecek bir durum olabilir.

Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları öğretme öğrenme sürecinde öğretim programlarını, konu alanını iyi bilme ve anlama, öğretimi planlama ve uygulama, öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönlendirme, öğrenci özelliklerine göre öğretimi uyarlama, bilişim teknolojilerini etkili kullanma, öğretme öğrenme ortamında etkili iletişim sağlama, bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme, diğer

öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışma, etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranma şeklinde özetlenebilir (TED, 2009).



**Şekil 1.1.** Öğretmenlik yeterlikleri kavramsal çerçevesi (Martinet, Raymond and Gauthier (2001), den akt. Juan Manuel Moreno, *Learning to teach in the knowledge society*, Dünya Bankası Kapanış Raporu, 2005)



### 1.1.3.Öğretmen özyeterlikleri

Bireyler, belli bir işle ilgili sunacakları performansları hakkında olumlu veya olumsuz yönde değerlendirme yapmaktadırlar (Akdoğan, 2009). İnsanlar, hedeflerine bireysel çabalarıyla ulaşabileceklerine inanmazlarsa kendi becerilerini aştığına inandıkları davranışları üstlenmekten kaçınır veya zorluklar karşısında kaygılanabilirler. Yeteneklerine ne kadar fazla güvenirlerse kendilerini o kadar geliştirir ve beklenen davranışları o ölçüde yerine getirebilirler (Köse, 2007). Bir işi nasıl yapacağımıza ilişkin bireysel beklentilerimiz, o işin ne derece doğru ve etkili bir şekilde yapacağımızı büyük oranda belirler. Bu yüzden, aynı işi özyeterlik duyguları farklı olan iki kişi aynı şekilde yapmayacaktır (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Özyeterlik ile ilgili yayınlarda özyeterlik algısı, özyeterlik inancı ya da özyeterlik yargısı ifadeleri kullanılmaktadır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Özyeterlik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısı (Uçal Canakay, 2007); sosyal öğrenme kuramı içerisinde doğan ve bu kuramı şekillendiren bir kavram olarak kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin inançlarıdır (Özata, 2007). Özyeterlik bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargıları ve inancıdır. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının ürünü ve sonucudur. Farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır (Senemoğlu, 2012). Açıklamalar ile ilişkili olarak bu araştırmada “özyeterlik algısı” terimi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için özyeterlik inancı ya da özyeterlik algısı kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2008). Özyeterlik inancı; bireylerin amaçları doğrultusunda sahip oldukları yeterliklerini ne derece başarılı bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin değerlendirmesi (Bandura, 1977), bireyin yetkinliklerinin düzeylerine ilişkin kendisi hakkında kapsamlı yargılarıdır (Işık, 2001). Kişinin özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olur (Büyükduman,

2006); kişide o kadar çok ısrar ve direnç görülür. Yeterlilik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkiler. Özyeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye dar bir görüş açısından bakıp karşılaştıkları problemleri çözemezler. Fakat özyeterliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlüdürler. Özyeterlik inançlarımız yaşantımızla ilintilidir ve hedeflerimizi ve bu hedeflerin niteliklerini genel anlamda belirler. Çünkü özyeterlik algılarında, kişi kendi kapasitesi hakkında karar verir ve kendisi ile ilgili bir yargıda bulunur. Özyeterlik inançlarının etkileri davranışların sunumu üzerinde açıkça görülebilir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Herhangi bir alanda özyeterlik algısı yüksek olan insanlar, daha başarılı olmakta ve sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterebilmektedirler (Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004).

Öğretmenlerin özyeterlikleri, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) zor öğrencilere dahi konuları öğretebilme kapasiteleri hakkında inançları olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin değişim sürecinde karşılaştığı problemlerle baş edebilmesi ve problemlere yeni çözümler üretebilmesi için yeterli gücü kendisinde görebilmesi, eğitim süreci açısından ve değişimin sağlanması bakımından çok önemlidir. Bu da öğretmenlerin özyeterlilik inançları ile ilgilidir (Özata, 2007). Öğretmen özyeterlik algısı: Öğretmen ya da öğretmen adaylarının, öğrenciyi derse katma, derste öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin kendi becerilerine (Atasoy, 2010) ve öğrencisini akademik ve sosyal olarak geliştirip beklenen düzeye getirebileceğine olan inançlarıdır. Bu inançlar en çok öğretim sırasında öğrenciyi güdüleyebilmede kendisini göstermektedir. Özellikle ilköğretim öğretmenleri, öğrenciler tarafından model alınan kişiler olduğundan öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinin yönlendiricileri olarak öğrencinin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkilidirler. Öğretmenlerin önemli yükümlülüğü diğer meslek gruplarından farklı olarak bireylere yaşam boyunca taşıyacakları kişisel

özellikleri kazandırmak ve onları en iyi şekilde hayata hazırlamaktır. Öğretmenin kendisi ile ilgili özyeterlik inançları, öğrenme-öğretme süreçlerinde vereceği kararları da etkilemektedir. Bundan dolayı bireylerin yaşantısında önemli bir yeri olan özyeterlik inançlarının öğretmenler için önemi büyüktür (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öğretmenlerin özyeterlik inançları eğitimsel davranışlarının ve diğer yakın sonuçların ilişkisi olarak farz edilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Bandura (1981)' e göre genel eğitim yeterliği, öğrenci öğrenmelerini etkileyebilen öğretmenlerin inançları ile ilişkilidir, bununla birlikte bireysel öğretim yeterliği de öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen kabiliyetlerindeki inançlarını yeniden sunar. Öğretmenlerin öğretim ve bireysel yeterlik algısı onların düşünce ve hislerini, aktivite seçimlerini, çaba miktarlarını ve azim süreçlerini etkileyebilir (akt. Allinder, 1994). Öğretmenin inançları; öğretmenin düşünce, motivasyon ve niyeti üzerinde çok önemli bir rol oynar. Bandura' ya göre özyeterlik, kişinin hedefe ulaşabilmek için istenilen davranışları başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancıdır. Kişi kendisi için oluşturduğu inançlarına göre davranışlarını yönlendirir. Bandura' ya göre insanların kendi haklarındaki inançları, düşünceleri, kişisel araç ve kontrollü uygulamaları anahtar öğelerdir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek özyeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Üredi ve Üredi, 2006). Özyeterlik inançlarını öncelikle gerekli bilgi ve becerinin ne denli iyi kazanıldığı belirlemektedir. Özyeterlik inancı gerçek yeterlik, beceri, kapasiteden çok yeterlik düzeyine ilişkin inançla ilgilidir (Büyükduman, 2006). Özyeterlik algısının yüksek olması kişinin işe yönelik motivasyonunu artırır bu sayede de iş sürecinde karşılaşacağı olası zorluklarla baş edebilmesini kolaylaştırır (Akdoğan, 2009).

**Tablo 1.2.** Özyeterlik inancı (Özenoğlu Kiremit, 2006)

<b>Kaynakları</b>	<b>Etkileri</b>
Doğrudan deneyimler	Tercihler/seçimler
Dolaylı yaşantılar	Çaba düzeyi
Sözel İkna	Azim/sebat
Fiziksel ve duygusal durumlar	Esneklik

Mesleki performansları açısından öğretmenlerin özyeterlik algıları son derece önemlidir. Öğretmenin kendi mesleki performansını nasıl tanımlayıp algıladığını belirten bu kavram öğretmenin etkili öğretmenlik davranışı göstermesiyle yakından ilişkilidir (Karahana, 2008). Dolayısıyla öğretmenin, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilmesi için öncelikle bu mesleği başarabileceğine ilişkin inancının yüksek olması beklenir (Camadan, 2012). Bireylerin belirli bir konuda başarılı olduklarını görmeleri onların o konuya ilişkin özyeterliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Turcan, 2011). Özyeterlik inancı, sorunların üstesinden gelmede ve başarı elde etmelerinde bireylerin kendileri hakkında kişisel değerlendirmeleridir ve bu durum eğitim alanına aktarıldığında eğitim performanslarında belirli davranışlarının yeterliklerine ilişkin ayrıntıları verebilir. Bu durum nitelikli öğretimin yapılmasında önemlidir (Özdemir, 2008). Öğretmenlik becerisi ile ilişkili olarak etkili öğretim ortamı yaratılabilmesi açısından öğretmenlerin özyeterlik inancı bir gerekliliktir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

**Tablo 1.3.** Öğretmen özyeterliği (Gülebağlan, 2003)

Öğretmen öz yeterliği sınıf ve okul içeriği modeli			
Okul İçeriği		Sınıf İçeriği	
Görevler	İlişkiler	İlişkiler	Görevler
Okul hedeflerine ulaşılmasında etkili olmak	Meslektaşlar ve müdürle ilişkileri kontrol etmek	Öğrencilerle ve velilerle ilişkileri kontrol etmek	Öğretim hedeflerine ulaşmak

Öğretmenlerin motivasyonunun merkezi, özyeterliktir. Öğretmenler öğrencilerinin başarısında kritik önemdedirler ve toplum, motive olmuş öğretmenlere ihtiyaç duyar. Özyeterlik öğretmenin zorluklar karşısında vazgeçmesini veya direnmesini saptamada yardımcı olabilir. Özyeterlik ilk defada anlayamayan öğrenci için yeni bir strateji belirlemede veya eski stratejilerden daha uygun olanını bulmada yardımcı olur (Dawson, 2008). Özyeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen, öğrencileri etkileme yeteneğinin güçlü olduğuna inanır, sınıf içinde zamanın büyük bir kısmını konuyu öğretmek için harcar, farklı öğretim yaklaşımlarını ve geribildirim türlerini kullanmaya istekli olur, başarısız öğrenciler için daha fazla çaba harcar (Turcan, 2011).

Öğretmenlerin özyeterlik algıları, meslek hayatları boyunca velilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden aldığı dönütlerle şekillenir. Böylelikle öğretmenlerin özyeterlilik duygusu, öğrenme-öğretme süreçlerinde, sınıf ve okul çevresinde yaşadığı deneyimleri ile düşük veya yüksek seviyelerde oluşur. Özyeterlilik duygusu yüksek olan öğretmenler öğrencilerini güdülemede daha başarılı iken özyeterlilik duygusu zayıf olanlar öğrencilerini yeterince güdüleyemez (Özata, 2007). Öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilere başarılı eğitim verme konusunda kendilerine inançları olan öğretmenler bu öğrencilerle eğitim yapma konusunda şüpheleri ve motive eksiklikleri olanlara nazaran sınıflarına bu öğrencileri kabul edebilmektedirler (Brownell ve Pajares, 1996). Düşük öğretim yeterliği olan öğretmenler bir süreç içinde çaba ve kararlılık kullanamazlar çünkü onlar öğrencilerin öğrenmelerini veya öğrenebileceklerini düşünmezler (Allinder, 1994).

Öğretmenliğin dinamik yapısından dolayı, etkili bir şekilde uygulama yapmak için bir eğitimcinin alan bilgisine ve becerilerini aşan yeterlik algısına sahip olması gerekir (Alaçayır, 2011). Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretim sürecinde sahip oldukları özyeterlilik inançları; öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerinde, etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmelerinde etkili olan önemli faktörlerden birisidir (Özdemir, 2008). Özyeterlilik teorisi ile uyumlu akademik yeterlik, özel akademik alanlardaki performans görevlerine ilişkin kararları-yargıları içerir (Dorman, 2001). Özyeterlilik var olan öğrenme çeşitliliğinin düzenli olarak işlenmesi ile ilişkilidir. Öğretmenler öğrencilerin neleri başarmaları gerektiğini iyi planlayabilirse önceden aldığı geri bildirimlerle öğrencilerin ileride daha iyi başarı performansları geliştirmelerine olanak sağlamış olur (Say, 2005).

Ross' a göre özyeterlilik algıları yüksek olan öğretmenler; öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya, sınıf yönetiminde öğrenci özenetimini artırıp doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya, başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye, öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye, erişilebilir amaçlar koymaya, öğrenci

başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimlidirler (akt. Özerkan, 2007).

Sonuç olarak, öğretmenin sınıf içi düşünme süreçleri ve davranışları, dolayısıyla sınıflarında oluşturdukları öğrenme ortamı üzerinde sözü edilen etkileri göz önüne alındığında, olumlu bir öğretmen özyeterlik algısının, etkili bir öğretim hizmeti sağlama açısından en belirleyici öğretmen niteliklerinden birisi olduğunu söylemek yanlış olmaz (Özerkan, 2007). Ülkemizde öğretmenlerin ve eğitim sisteminin etkililiği uzun senelerden beri tartışılmakta, daha verimli bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmen yetiştirme önemini ve popülaritesini korumaktadır. Okullarda daha iyi yetiştirilen öğretmenlerin daha istekli çalışacakları ve yeni nesli daha iyi eğitecekleri düşüncesi konuya ilgiyi arttırmaktadır (Okursoy, 2016). Öğretmenlerin özyeterlik inancı, performansı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve özyeterliğin başarıyı ve tutumu olumlu olarak etkilediği; ayrıca öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olması ve öğretmeye yönelik tutumu ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu kabul edilmiştir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Özyeterlik açıklamaları ile birlikte öğretmenlerin sahip olabileceği-olduğu özyeterlik ve özyeterlik algı durumlarının öğrencilerine uygulayacakları-düzenleyecekleri her eğitim uygulamasının önemli bir aşaması ve hazırlayıcısı olduğu, öğretmenlerin özyeterlik durumlarının eğitim süreçlerinde üstünde önemle durulması gereken bir kavram olduğu düşüncesine ulaşılmaktadır.

Öğretmenin kendi gelişim alanını belirleyip bu alanda gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilmiştir. Bunlardan Özel Alan Yeterlikleri, alanlara özgü olarak gelişim hedeflerini göstermek amacıyla hazırlanmıştır. Genel ve Özel Alan Yeterlikleri bir bütün teşkil eder ve birlikte değerlendirilmeyi gerektirir. Geliştirilen Özel Alan Yeterliklerinde; yeterlik alanı, kapsam, yeterlikler, performans göstergeleri bulunmaktadır. Her bir yeterlik için, A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen ve ilköğretim programları esas alınarak oluşturulmuş performans göstergeleri belirlenmiştir. (<http://otmg.meb.gov.tr/alanmuzik.html>). Bu performans göstergeleri şöyle açıklanabilir:

A1 düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir. A2 düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir. A3 düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını ve öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içermektedir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmenler, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı sağlayarak meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir (<http://otmg.meb.gov.tr/alanmuzik.html>).

A3 düzeyi, A2 ve A1 düzeylerini, A2 düzeyi de A1 düzeyini kapsar. Performans göstergelerinin A3 düzeyi, en üst düzey olarak gösterilmişse de gelişimin üst sınırı olmamaktadır. Ülkemizde bir ilk olarak, katılımcı anlayışla hazırlanan öğretmen yeterliklerinin, uygulamadan belli aralıklarla alınacak geri bildirimlerden, gelişime ilişkin yapılan çalışmalardan, eğitim alanındaki yeniliklerden, öğretmen yeterliklerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların bulgularından faydalanılarak ve farklı kurumlarla işbirliği ile çalışarak geliştirilmesi ve güncellenmesi hedeflenmektedir (<http://otmg.meb.gov.tr/alanmuzik.html>).

#### 1.1.4. Müzik öğretmeni özyeterlikleri

Türkiye’de müzik öğretmenliği yeterlikleri 1924 yılında kurulan Musiki Muallim Mektebi ile aynı yıl çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile 1925 yılında yürürlüğe giren Musiki Muallim Mektebi Talimatnamesi’ yle belirli bir alt-üst yapısal, yasal ve yönetmeliksel sisteme bağlanmıştır. Bu sistem çerçevesinde 1930’lu, 1940’lı ve 1960’lı yıllarda belli değişimler geçiren müzik öğretmenliği yeterlikleri 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesinden itibaren günümüze dek geçerliğini sürdüren

bir yapı ve model olmuştur. Bu model 1980-1982 yılları arasında Uçan tarafından yapılan bir çalışmada açıklanmış, daha belirgin bir kavramsal modele dönüştürülmüştür. 1990'lı yıllarda YÖK bünyesinde yapılan çalışmalarla ayrıntılı olarak belirginleştirilen bu yeterlikler 2000'li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen çalışmalar yoluyla daha ayrıntılı bir belirginlikle saptanma aşamasına gelmiştir (Uçan, 2006).

MEB Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Bakanlık Makamınının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur ve şu açıklamalar sunulmuştur. Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren, toplumsal değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirebilmemiz, bizim niteliklerimize ve sahip olduğumuz yeterliklerin farkında oluşumuza ve bunları sürekli olarak geliştirme çabamıza bağlıdır. Eğitim öğretim sürecinin çok değişkenli ve karmaşık yapısı nedeniyle meslektaşlarımızın gelişim alanlarını belirlemede güçlük çektikleri bilinmektedir. Bu değişkenler arasında öğretim programları, okulun fiziksel koşulları, öğrencilerin bireysel özellikleri ve en önemlisi öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olmaları sayılabilir (<http://otmg.meb.gov.tr/alanmuzik.html>).

Kendine özgü bir meslek olan müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen veya yöneltilen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme sürecidir. Müzik öğretmenliği, mesleğin gerektirdiği yeterlikler üzerinde durularak müzik öğretmenliği yeterliklerinin kazandırılma ve geliştirilmesi sürecidir. Öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak ve kazanmış olan öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmek müzik öğretmenliği eğitiminin amacı olmaktadır (Uçan, 2006).

Müzik eğitimsel çalışmada öngörülen öğretmenlik yeterlikleri (1980'ler): Uçan (1982 ve 1996)' a göre müzik öğretmenliği yeterlikleri, Uçan tarafından yapılan çalışmalar ve o bağlamda 1980'de başlanıp 1982'de sonuçlandırılan doktora tez araştırmasında eğitimsel boyutta genel ve müziksel olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır (Uçan 1982,1996). Buna göre söz konusu yeterlikler: (1) Özel Alansal Yeterlikler, (2) Genel Kültürel Yeterlikler, (3) Genel Eğitimsel Yeterlikler, (4) Alan Eğitimsel Yeterlikler olmak üzere dört ana boyutta veya dört ana kümede toplanır (Uçan, 2006).



**Tablo 1.4.** Müzik öğretmeni özel alan yeterlikleri (MEB, 2005)

<i>Planlama ve Düzenleme</i>
Müzik öğretimine uygun planlama yapabilme
Öğretim programında geçen aktif yöntem ve tekniklerini kullanabilme
Müzik öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme
Müzik öğretimi sürecine uygun materyalleri ve kaynakları kullanabilme
Teknolojik kaynakları kullanabilme
Kuramsal bilgi ve becerilere yönelik özel gereksinimli ve özel eğitime gerek duyan öğrencileri dikkate alan planlamalar ve uygulamalar yapabilme
<i>Kuramsal-Uygulamalı Bilgi ve beceriler</i>
Müzik dersine temel oluşturabilecek kuramsal bilgileri aktarırken, programda yer alan yöntem ve teknikleri kullanabilme
Öğrencilerin işitme becerilerini geliştirebilme
Öğrencilerin sesin oluşumunu ve çalgıları tanımasını sağlayabilme
Öğrencilerin kendi sesini ve çalgısını doğru, temiz, etkili kullanmasını sağlayabilme
Öğrencilerin çevresel, ulusal ve evrensel düzeyde nitelikli eserlerden dağarcık oluşturmasını sağlayabilme
Öğrencilerin çeşitli ses ve çalgı topluluklarını tanımasını ve bu gruplara katılımlarını sağlayabilme
Öğrencilerin çoksesli müzik yapmalarını sağlayabilme
Öğrencilerin kendi çevresinden ve genel kültüründen esinlenerek ezgiler yaratmasını sağlayabilme
Öğrencilerin müzik eğitiminde, çevresindeki araç ve gereçlerden yararlanmasını sağlayabilme
<i>Müzik Kültürü</i>
Öğrencilerin ulusal ve uluslararası müziği tanımasını sağlayabilme
Öğrencilerin bulunduğu çevrenin müziğini tanıma ve müziksel çevresinden yararlanmasına öncülük edebilme
Müzikte kaliteyi sezdirerek, öğrencilerde dinleme kültürü oluşturabilme
Atatürk'ün sanata ve Türk Müziğinin gelişmesine verdiği önemi vurgulayan uygulamalar yapabilme
Atatürk'ü konu alan şarkı, türkü ve marşları tanıma, öğretme, ilgili haftalarda ve öğretim yılı boyunca yeri geldikçe seslendirme
Müzik kültüründe özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan çalışmalar yapabilme
<i>İzleme ve Değerlendirme</i>
Öğrencilerin müzik gelişimini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme
Öğrencilerin müzik gelişimini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme
Müzik öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
Müzik öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme

Etkili enstrümantal ve vokal müzik öğretmenliği bireysel ve profesyonel birçok boyutu içermektedir. Özyeterlik bu boyutlar arasında müzik öğretmenliğinin değerini

etkileyecek biçimde önemli rol oynar (Biasutti ve Cocina, 2017). Müzik öğretmeni özel alan yeterlikleri incelendiğinde dört yıllık lisans eğitimi boyunca müzik alan derslerinin kısa ve özlü biçimde ifadelendirilmiş açıklamaları olduğu görülebilmektedir. Müzik öğretmenlerinin görevlerini icra ettikleri süreç içerisinde belirtilen yeterlik alanlarına hakim olarak mesleki performans ve sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Müzik öğretmenleri özel alan yeterliklerinin içinde “özel gereksinimli öğrenci” ve “özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci” ifadelerinin geçmesi müzik öğretmenlerinin bir dönemlik ders içinde eğitim almaya çalıştıkları özel eğitim dersi ve özel eğitim alanının müzik öğretmenleri ve müzik öğretmeni adayları için de önemli bir alan olduğu fikrini ortaya çıkarmaktadır.

#### 1.1.5. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterlikleri

Öğretmenlerin özyeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak özyeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, son yıllarda özel alanlardaki özyeterlik inançları da araştırılmaktadır (Karahana, 2008). Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile özel eğitim konusunda aldıkları eğitim arasındaki ilişki, özel eğitim alanının başarısını etkileyebilmesi açısından göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin özyeterlik algılarını güçlendirme, öğrencilere sundukları eğitimin kalitesini artırmakta etkilidir, öğretmenin de mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabilmektedir (Dolapci, 2013).

Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme ve davranış problemleri olan ve yetersizlikleri olan öğrenciler için yaratıcı önerilerde daha azimli oldukları bilinmektedir (Brownel ve Pajares, 1996). Özyeterlik algısı açısından yetersiz hisseden öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konusunda isteksiz olduğu da bilinmektedir (Uysal 2004). Bu boyutun daha da içine girildiğinde, öğretmenler tarafından kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının tanımı da dahil olmak üzere bu eğitim çeşidinin içeriğini de bilmedikleri, hazırlık evresinden destek eğitimi evresine kadar edinmiş olmaları gereken deneyime sahip olmadıkları görülmüştür (Uysal, 1995; Baykoç Dönmez, Avcı, Aslan, 1997; Batu, 1998; Uysal, 2004; Güven ve Tufan, 2010-b).

Giagreco, Dennis, Cloninger, Edelman ve Sachattman (1993)' ın yaptıkları araştırmada genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğretmenlere anket uygulanmıştır. Öğretmenlere, yetersizlikleri olan öğrencilerin sınıflardaki eğitim durumlarına göre çeşitli sorular sorulmuş ve öğretmenler kendilerini, yetersizlikleri olan öğrencilerin değil normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenleri olarak görüp hissettiklerini belirtmişlerdir. Hatta bazı öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencinin sınıfta olduğunu bile untabildiklerini, yeterli iletişimi kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerle özel olarak ilgilenemediklerini çünkü yetersizlikleri olan öğrenciden başka sınıfta 20' den fazla öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Dikkatlerinin normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler sınıflarındaki yetersizlikleri olan öğrencileri için özel materyaller ve yaklaşımlar kullanma ihtiyaçları hakkında endişeli olduklarını belirtmişlerdir.

#### 1.1.6. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterlikleri

MEB tarafından yürütülmüş bir proje olan “Temel Eğitime Destek Projesi” nde mesleki alan yeterlikleri üzerinde durulmuştur. Bu projenin “Özel Alan Öğretmenleri Yeterlikleri” bölümünde öğretmenlerin alanlarına yönelik sahip olmaları gereken bütün yeterlikler belirtilmiştir. Müzik öğretmenleri yeterlik taslağında, bir müzik öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin tümü başlıklar ve maddeler halinde belirtilmiştir. Bu yeterlikleri müzik eğitimi, kulak eğitimi, çalgı eğitimi, ses eğitimi, toplu çalma ve söyleme, müzikal yaratıcılık, müzik eğitiminde teknolojinin kullanımı ve özel öğretim yöntemleri ile müzik öğretimi yapma yeterlikleridir (Gündoğdu, 2006). Müzik doğuştan gelen ve karaktere dayandırılabilir bir olgu olmakla birlikte, azim ve başarı ile geliştirilen özyeterlik sayesinde de meslek olarak seçilebilir (Ertek, 2014). Müzik öğretmenliği mesleğine kendilerini adanmış olan öğretmenlerden ve adaylarından, yukarıda belirtilmiş olan bilgiler ışığında kendilerini eğitim verecekleri topluluğun önceki öğrenmelerine, öğrencilerinin yaşlarına ve eğitim ortamının fiziki özelliklerine ve en önemlisi de normal gelişim gösterip göstermeyen öğrencilerin varlığına bağlı olarak yani özel gereksinimli öğrencilerin mevcutluk durumlarına bağlı olarak müzik eğitimciliği görevini en iyi şekilde yerine getirmeleri onlardan beklenen ilk ilke olarak kabul

edilebilir. Bu doğrultuda müzik öğretmenlerinin, özel gereksinimi olmayan öğrencilere verdiği eğitim teknik ve uygulamalarının aynılarının özel gereksinimi olan öğrencilere de gerektiği şekilde uyarlamaları veya gerekli ek çalışmalar sunarak eğitim performanslarını sürdürmelerinin beklendiği söylenebilir.

#### 1.1.7. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik özyeterlikleri ile ilgili müzik alanındaki çalışmalar

Türk eğitimcileri Türkiye'nin gelişmiş ülkeler içinde yerini alması için eğitimli, kendine inanan ve güvenen, yüksek motivasyonlu öğretmenlere gereksinim olduğu bilinci içindedirler. Fakat Türkiye'de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini bu meslekte ne kadar yeterli gördükleriyle ilgili çalışmalar yetersizdir (Aktağ ve Walter, 2005). Türkiye'de alan yazın incelendiğinde genellikle psikoloji, eğitim, sağlık ve spor gibi alanlarında sıkça yapılan öğretmen ve öğrenci özyeterlik çalışmaları, güzel sanatlarla ve güzel sanatların önemli bir kolu olan müzik ve bunun eğitimi ile ilgili alanlarda rastlanılmamaktadır (Akbulut, 2006).

Müzik eğitimcilerinin nitelikleri üç ana başlıkta toplanmıştır. Kişisel nitelikler, müziksel nitelikler, mesleksi niteliklerdir. Mesleksi nitelikler: Öğretmenliğin gerektirdiği rolü benimseme, müzik eğitiminin amaçlarını bilme ve çağdaş eğitim sürecinde müzik eğitiminin önemini değerlendirebilme, müzik öğretimi ile ilgili kavramları ve genel izlenimleri en geniş biçimleriyle bilme ve anlatabilme, öğrencilerinin müzikle ilgili etkinliklerini denetleyebilme ve değerlendirebilme, okul düzeyindeki etkinlikler için belli bir repertuar düzenleme, öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin sorunlarını çözme ve repertuar hazırlama ve bu amaçla çeşitli kaynaklara başvurma, müzikteki yeniliklerden haberdar olma ve bu yenilikleri tartışabilme olarak alt başlıklara ayrılmıştır (Özen, 2004). Belirtilen niteliklerin, müzik öğretmenlerinin meslek hayatları süresince yapmaları gereken görevleri olarak da kabul edilebilir. Eğitim görevini icra ederken öğretmenler açısından belirtilen nitelikler arasında en önemli niteliğin mesleksi nitelikler olduğu gerçeğinden yola çıkıldığında, öğretmenlerin mesleksi niteliklerinin, kendi özyeterlik algıları ve bu algıların sağlam-yerleşmiş birikimleri ile yakından ilişkili

olabileceği ve meslek devamlılığı boyunca sürebileceği düşüncesine ulaşılabilir. Bu açıdan her farklı öğretmenlik branşında da olabileceği gibi müzik öğretmenliği branşının mesleki özyeterlik çalışmalarının önemli araştırma alanlarından birisi olduğu düşüncesine ulaşılabilir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi MEB tarafından çıkarılan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ne bağlı olarak sürdürülmektedir. Fakat okullarda kullanılan müzik eğitimi ders kitaplarında ve yine literatürde bulunan müzik eğitimi ders kitaplarında özel gereksinimli öğrenciler için ek açıklamalı bölümler veya özel bölümler mevcut değildir. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim türlerine göre basılmış (Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Okulu Müzik Eğitim Kitabı dışında) ayrı müzik ders veya öğrenci çalışma kitapları da bulunmamaktadır. Bu doğrultuda, müzik eğitimi veren kurumlarda kullanılan kitap materyalleri incelendiğinde fark edilebilecek olumsuz durum olarak, bu materyallerin tamamının bireysel gelişim açısından (fiziksel, zihinsel, duygusal, dilsel, işitsel vb) normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanmış olması gösterilebilir.

#### 1.1.8.Müzik eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi

Müzik; özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinde tüm gelişim alanlarını destekleyen özelliği sayesinde özel gereksinimli öğrencilerle iletişimin sağlanmasında etkili bir tekniktir. İletişim sürecinde dinleme ve dikkatini yoğunlaştırabilme becerilerinin gelişiminde önemlidir. Müzik çalışmalarında ritmik etkinliklerin önemi büyüktür. Müzik eğitimi sayesinde özel gereksinimli öğrenciler işittikleri seslerden oluşan ezgilere uygun ritim tutabilir ve eşlik edebilirler. Hatta vücut hareketleri ile de destekleyerek müziği yorumlayabilirler (MEB, 2001, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği olan Çocuklar Eğitim Programı).

Müzik, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan, tüm gelişim alanlarını destekleyen en etkili ve önemli disiplinlerden biridir. Müzik çalışmalarını diğer derslerde öğrendiği becerilerin genellenmesi açısından da önemli bir işlev görür.

Çocuklar, sayıları ve pek çok kavramı müzik derslerinde tekrarlayarak geneller ve bunların günlük yaşamda kullanımını artar. Ritim aletleri ve diğer enstrümanlar el-göz koordinasyonu ve ince motor becerilerinin, dikkatin gelişmesine katkıda bulunur. Birlikte şarkı söylemek, dans etmek çocuğun sosyalleşmesine, kendine güveninin artmasına sosyal-duygusal gelişimine olumlu katkıda bulunur (MEB, 2013, Otistik Çocuklar İçin Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu). Müzik, yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde kullanılan ve tüm gelişim alanlarını da destekleyen bir disiplin alanıdır. Ayrıca yetersizliği olan çocuklarla iletişim kurmada yararlanılacak en etkili yollardan biridir (MEB, Eğitim Uygulama Okulu Müzik Dersi Öğretim Programı).

Müzik dersinde bireysel ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek plânlama yapılmasına ve her çocuğun performansı doğrultusunda gelişimine uygun olanaklar sağlanmasına çalışılmalıdır (MEB, Eğitim Uygulama Okulu Müzik Dersi Öğretim Programı). Özel gereksinimli öğrencilerin aldığı müzik derslerindeki önemli amaç, öğrenciler için uygun müzik öğrenme ortamı yaratmaktır. Bunun için fiziksel çevrede, öğretim materyallerinde ve öğretim yöntemlerinde belirli uyarlamalar yapmak gerekmektedir (Güven ve Tufan, 2010-a). Öğretmenler öğrencilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarından ve gereksinimlerinden haberdar olduğunu çevresine hissettirmeli ve bu farklılıkları bilinçli biçimde öğrencilerin öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için dikkate alabilmelidir (MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2005).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğrenim hakkında etkili bir biçimde yararlanabilmeleri; bireysel farklılıklarına göre tanılarının doğru yapılmasına, bu tanıya göre doğru eğitim-öğretim kurumlarına yerleştirilmelerine, kendilerine uygulanacak programların farklılıklar göz önüne alınarak planlanmış yaklaşımlar içermesine, en önemlisi de programların uygulayıcısı olan bilgi-beceri, birikim-aktarım, yöntem-yaklaşım açısından donanımlı özel yetiştirilmiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Kıvrak, 2003). Eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren öğrencilere oranla daha nadir görülen ve az sayıda olan özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerinde her özel gereksinimli öğrenci için bireysel eğitim planı hazırlanmaktadır. Planlama sürecinde özel gereksinimli öğrencinin zihinsel, fiziksel, duygusal, geçmiş müzik yaşantıları hakkında

bilgiler edinilmiş ve öğrenci çoğu yönü ile tanınmış olması gerekmektedir. Hem ders öncesi hazırlık sürecinde hem de ders işleme sürecinde çok dikkat ve sorumluluk gerektiren bu gibi durumlarda müzik öğretmenlerinin isteklilik, motivasyon, işine güdülenme, olumlu/olumsuz deneyim-birikim gibi bireysel özelliklerin, öğretmenin işini yapması sürecince ve öncesinde mesleki özyeterlik durumunu olumlu veya olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Topkaya ve Çelik (2009)' a göre öğrenenin kim olduğu, ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stilleri, motivasyonu, öğrenirken kullandığı stratejiler, kişilik özellikleri gibi pek çok etken öğrenenler arasındaki akademik başarı farklılıklarını doğuran özelliklerdir. Bu süreci en yakından planlayıp düzenleyen ve öğrenme çıktılarını kontrol eden öğretmenlerin bu güçlü bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri öğrencilerin potansiyelini geliştirecek şekilde öğrenen lehinde kullanabilmeleri önemlidir.

Eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olan ve alanda çalışmaya başlayan öğretmenlerin; genellikle eğitim sistemine uyum sağlama, mesleki becerilerini geliştirme ve nitelikli eğitim yapabilme ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış, 2004) düşüncesinden yola çıkarak müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik dersi işleme becerileri-birikimi-inancına ilişkin özyeterlik algı seviyelerinin ne durumda olabileceği ve nasıl belirlenebileceği, öğretmenlerin bu alanla ilgili mevcut problemlerinin ne olduğu, bu problemlerin nasıl belirlenip çözümler üretilebileceği soruları akla gelebilir.

Ülkemizde diğer branşlarda olduğu gibi müzik öğretmenlerinin eğitimleri de tek tip programlarla gerçekleştirilmektedir. Yetişen ve mezun olan müzik öğretmenleri hem normal gelişim gösteren çocukların olduğu okullarda hem de özel eğitim kurumlarında (yetersizlikleri olan öğrencilerin olduğu okullar) çalışabilmektedirler. Oysa özel eğitim kurumlarındaki eğitim öğretim hakkından yararlanacak öğrencilerin farklı özellikte mesleki formasyon kazanmış öğretmenlere ihtiyacı vardır. Örneğin Braille Müzik Sembolleri' ni tanımayan, bilmeyen bir müzik öğretmenin görme engelliler okullarında yapabileceği pek fazla bir şey olmayabilir. Aynı şekilde müziğin ritmik boyutunun farklı özelliklerle sunulduğu işitme engelli okullarında müziksel hedef gerçekleştirebilme bilgisinden yoksun müzik öğretmenin görev yapması gerçekçi olamaz. Zihin

yetersizliği olan öğrencilerin her iki grubunda da müziğin ne denli yaşamsal önem taşıdığı bilgisinden yoksun bir müzik öğretmeninin bu okullarda müzik öğretmenliği adına gerçekleştirebileceği sınırlı sayıda çalışma olabilecektir (Kıvrak, 2003).

Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) tarafından yapılmış olan ‐Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi‐ isimli araştırmada geliştirilen görüşme formu aracılığıyla 51 zihin engelliler öğretmenine ulaşılmış, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgularda, öğretmenlerin öncelikle sınıf kontrolü ve davranış değiştirme ve ardından öğretim yöntemleri ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf kontrolü eğitim-öğretimin sağlıklı yürütülmesinde temel gerekliliktir. Davranış değiştirme, eğitimin temel yapısı ve amacıdır. Öğretim yöntemleri eğitim-öğretimin önemli yönlendiricileridir ve bu başlıklarla ilgili olarak belirtilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerine ihtiyaç duymaları özel eğitim alanı içinde mevcut olan zihin engelliler öğretmenliği bölümü mezunu olan zihin engelli öğretmenlerinin de eğitim-öğretimin önemli başlıkları hakkında yeterli donanıma sahip olup olmadıkları hakkında soru işaretleri ve şüpheleri oluşturabilmektedir. Özel eğitim alan öğretmenlerinin dahi kendi alanlarında hissettikleri bu yetersiz durumlar, 8 dönemlik lisans eğitimleri boyunca sadece bir dönemlik ‐Özel Eğitim‐ dersi almaları, meslek hayatlarında karşılabilecekleri özel gereksinimli öğrencilere karşı ne derece yeterli ve donanımlı müzik eğitimi verebilecekleri hakkında müzik öğretmenlerinin ciddi boyutta yaşayabileceği problemlitehlikeli durumlar hakkında bir çıkarım sayılabilir.

Özel eğitim öğrencileri ve ihtiyaçları hakkında derin bilgileri olmayan öğretmenler bu öğrencilerle nasıl yüz yüze gelebileceklerdir?, öğretmenler bu alanda gerekli olan bilgilerle donatılmış değillerdir. Bu durum öğretmenler, özel eğitim öğrencileri, veliler ve sınıftaki diğer öğrenciler için adaletsiz bir durumdur (Dawson, 2008). Özel eğitim okulunda görev yapmakta olan müzik öğretmeninin sosyal, akademik ve davranışsal hedeflerde ilerleme gösteremeyen bir öğrencisine sabır, yaratıcılık, yapısal yaklaşım ve müziksel etkinlikli bir program uygulayamayacağı görülebilecek bir gerçektir (Kıvrak, 2003).



Öğretmen yetiştirme programlarında tüm bölümlere 2006-2007 akademik yılından itibaren “Özel Eğitim” dersi konmuştur. Ancak daha önceki dönemlerde eğitim alan öğrenciler bu dersten yararlanamamışlardır. Belirtilen tarihten önce mezun olan müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere müzik dersinin kazanımlarını etkili şekilde verebilme açısından sorunlara ve yetersizliklere sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinde verilen özel eğitim dersi, çoğunlukla bu alanın uzmanları (özel eğitim bölümü öğretim elemanları) tarafından yürütülmektedir. Özel eğitim dersinde müzik öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin, özel eğitim alanına ilişkin öğrendiği bilgilerini, kendi mesleki alanlarındaki çalışmalarıyla nasıl birleştirecekleri ve özel eğitim-müzik disiplinleri arasında kurabilecekleri ilişkiler konusunda bilgilendirilmeleri açısından eksik yönlendirilmeler yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Üniversitelerimizde ise bu eksikleri işlevsel açıdan giderecek nitelikte kuramsal ve/veya uygulamalı çalışmalar yürütülmediği düşünülmektedir. Yürütüldüğü varsayılan eğitimler ve uygulamalar ise tamamen o dersi veren öğretim görevlisinin bu alandaki eğitim ve yeterliliğiyle sınırlı kalmaktadır. Özel eğitim alanında yeterli bilgi ve donanımına sahip olamayan müzik öğretmenlerinin özel eğitimde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu yöntemlerle işbirliği içinde bir müzik eğitimi anlayışını benimsemeleri kolaylaştırıcı unsur olarak görülebilir. Ancak yine de bir müzik öğretmenin bilgi ve donanım açısından güçlü olduğu alan müzik eğitimi alanıdır (Eren, 2012). Bu bağlamda lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi almamış ve çalışmakta olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenciler için çalışma ortamları, materyal saptama ve kullanımı ve öğretim yöntemlerini seçip uygulayabilme durumları-yeterlikleri hakkında problemlere sahip olabilecekleri tahmin edilmektedir.

Müzik dersi sekiz yıllık ilköğretim kademesinin ilk üç yılında (bir, iki ve üçüncü sınıflarda) haftada iki saat ve son beş yılında ise (dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda) haftada bir saat verilmekteydi (Özgül, 2009). Geçmişte uygulanan bu sistemde müzik öğretmenleri bir, iki ve üçüncü sınıfların müzik dersleri hariç diğer sınıfların müzik derslerini yürütmekteydiler. 2012-2013 Eğitim öğretim döneminde eğitim sisteminde yapılan yeni uygulamalarla birlikte beş artı üç’ lük sistem terk edilmiş (8 yıllık zorunlu eğitim) ve yerine dört artı dört’ lük ilköğretim eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır (Özel Kalem Müdürlüğü, MEB Genelge: 2012, on iki yıllık zorunlu eğitim). Beş artı üç’

lük sistemde ilkököl kademesinde müzik derslerini yürütmek üzere müzik öğretmenleri görevlendirilirken yeni sistemle ilkököl kademesinde müzik öğretmenleri müzik derslerini yürütmek üzere görevlendirilmemektedir. Yeni sistemde müzik öğretmeni yerine müzik derslerine sınıf öğretmeni girmekte ve müzik eğitiminde müzik alan eğitimcisi değil müzik eğitimi alanında belirli seviyede yeterliği olabileceği düşünülen sınıf öğretmeni tercih edilmektedir. MEB tarafından yayınlanan öğretmen alan yeterlikleri kitapçıklarında müzik öğretimi sürecinde önemli olan; müzik öğretim sürecini planlama, müzik programında yer alan teknikleri kullanma, öğretim amaçlarına uygun olarak ortam ve materyal sağlama gibi alan yeterliklerini sadece müzik öğretmenliği alan yeterlikleri arasında bulunduğunu ve dolayısıyla yeterli ve doğru müzik öğretimi sürecinde esas görevli olması gereken öğretmenin müzik öğretmeni olması gerektiği fikrine ulaşabilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin ilkököl seviyesinde olan ÖGÖ' leri tanıyabilme, kendilerini bu seviyedeki öğrencilerin müziksel bilgilenmeleri açısından geliştirebilme şanslarının kalmadığı düşünülebilir. Ayrıca yine bu kitapçıklarda kimi ders alanlarında "özel gereksinimli öğrenciler" i kapsayan-açıklayan ifadelerin olduğu kimi ders alanlarında da olmadığı görülebilmektedir. Bu da incelenmesi ve irdelenmesi gereken diğer konular arasında sayılabilir. Çocuk gelişiminde tüm ders alanlarının temellerinin sağlam atılmasının öğrencilerin gelecek okul ve öğrenim hayatında gelişimlerini her alanda yeterli biçimde sağlayabilmeleri için bir gerekliliktir denilebilir. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarında farklı sınıf ve okul kademelerinde dersler yürütmeleri de normal bir gerekliliktir. Fakat müzik öğretmenlerinin farklı kademelerde ve sınıflarda görevlendirmeleri için şu an mevcut olan uygulamanın hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de özel gereksinimli öğrencilerinin müzik eğitimi gelişimine ilişkin olumsuzluklar yaratabileceği düşünülmektedir.

Üniversiteler tarafından uygulanmakta olan Pedagojik Formasyon kurslarında özel eğitim dersi zorunlu ders statüsünde değil seçmeli ders statüsünde görünmektedir. Bu dersin önem ve gerekliliğini bilmeyen öğrenciler seçmeli dersleri seçme durumları bakımından yetersiz bilgileri olması veya rastgele ders seçimi ihtimallerinden dolayı bu ders yerine başka dersleri seçme yoluna gidebilirler. Kuşkusuz seçmeli dersler olarak sunulan diğer dersler de önemlidir. Fakat pedagojik formasyon uygulamalarındaki

derslerin eğitim fakülteleri lisans eğitimi öğrencilerinin aldığı zorunlu ve seçmeli derslerle birebir aynı olmasının gerekliliği ve bu karmaşıklığın üzerinde durulması gereken bir problem olduğu düşünülmektedir. Pedagojik formasyon kursu alıp öğretmen olan müzik öğretmenleri de atanabilecekleri ve çalışabilecekleri kurumlarda özel gereksinimli öğrenciler ile karşılaşp onlara eğitim vermek zorunda kaldıklarında, tanımadıkları potansiyel ve özelliklerde olan özel gereksinimli öğrencilere faydalı olabilme görevlerinde yetersizlikler yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrenciler ve onların öğretmenleri için aşılması güç koşullar oluşturabileceği düşünülen problemlerin ilk aşamasının özel gereksinimli öğrencilere eğitim verecek olan öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları dersler ve derslerin nitelikleri olduğu söylenebilir. Diğer önemli aşama ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerle birlikte sosyal ve akademik açılardan gelişebilmeleri noktasına ulaşıncaya kadar geçen süreçtir. Belirtilen durumlar dikkatle incelendiğinde konunun merkezinde beliren bu saptamalar ile ortaya çıkan veya çıkabilecek problemlerin öğretmenlerin yeterli, doğru birikim ve donanımlarını yine doğru ve etkili biçimde kullanabilmeleri sayesinde çözüme ulaşabileceği düşüncesi öne çıkarmaktadır. Bunlarla birlikte müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere verecekleri müzik eğitimi açısından kendilerinde olduğunu düşündükleri deneyim, birikim ve bunların gerektiği şekilde birlikte ve başarılı biçimde kullanılabilmesi açısından özyeterlik algı düzeylerinin durumu hakkında düşündürücü sorunlar yaşayabilmeleri ihtimalinin yüksek olabileceği akla gelen önemli sorulardan bir tanesi olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin ve tutumların kazanıldığı lisans eğitimlerinde çeşitli nedenlerle etkilenebilen yeterlik durumlarının öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki geleceklerinde önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Müzik öğretmenlerinin lisans eğitimi süreçlerinde aldıkları veya alamadıkları özel eğitim dersinin kazanımlarına sahip olup olamamalarına rağmen özel gereksinimli öğrencileri de dahil ederek müzik öğretmenliğine devam etme zorunlulukları, özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminde kullanılmak üzere MEB tarafından hazırlanmış ve öğretmenlere gönderilmiş bir kılavuz kitap olmayışı, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Birimi tarafından

yayınlanmış olan müzik öğretimi öğretmen yeterlik alanları kitapçığında özel gereksinimli öğrencilerin bir çok müzik yeterlik alanı olmasına rağmen sadece müzik kültürü yeterlik alanında özel gereksinimli öğrencilere yer vermesi, diğer yeterlik alanlarında özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi ile ilişkilendirilecek gerekli açıklamaların mevcut olmayışı, özel gereksinimli öğrencilerin var olabileceğine yeterli oranda dikkat çekmeyişi ve bunlar gibi başka nedenlerden dolayı müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algı durumlarının akademik-bilimsel bir anlayışla tespit edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunu etkileyen ve araştırmada incelenen değişkenlerden birisi de yüksek öğretimini bitirmiş 483 katılımcının özel eğitim dersi alıp almadığıdır. Özel eğitim dersi almayan 266 tane öğretmenin olması, özel gereksinimli öğrencileri eğitmek için gerekli plan yapma, gerekli bilgi ve becerilere sahip olma, kendilerinin bu öğrencileri eğitmek için yeterli sabra sahip olma ve iyi düzeyde iletişim kurma ve onların eğitimlerinde gelişimleri için beklenen etkiyi gösterme yeterliklerinde ve yeterlik algılarında önemli oranda problemler yaşayabileceği fikrini akla getirebilmektedir.

Gerek yurt içi ve gerekse yurt dışında özel eğitim, özel gereksinimli birey ve zihin yetersizlikleri olan bireylerin eğitimleri üzerine sanat alanları dışında kalan alanlarda çalışmalar yoğunlukla yapılmış ve literatürde yerini almıştır ve bu çalışmanın yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar bölümünde sunulmuştur. Bu çalışmalarda genelde günlük-sosyal yaşam becerileri kazandırma, en basit düzeyde sözel ve sayısal bilgileri edinmelerine yardımcı olabilecek basit öğrenme-öğretme incelemeleri, genellikle hafif derecede zihin yetersizliği olan bireylerin dışındaki zihin yetersizliği olan bireyler ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, görme, işitme ve fiziksel engelli bireylerin çeşitli özelliklerini ve durumlarını ilgilendiren araştırma konularının ağırlık kazandığı görülebilmektedir. Bu çalışmada araştırılan konuya ilişkin literatürde sanat alanları dışında kalan çalışmaların yoğunluk kazanmış olması, bu araştırmanın alan yazına önemli sonuç ve öneriler sunabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizde de özyeterlik kavramı, eğitimcilerin önemle üzerinde durdukları ve özellikle son yıllarda eğitimsel alanda dikkat çeken konulardan birisidir (Yıldız, 2013). Özyeterlik duygusu, öğretmenlerin başarılarını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Alanında ne kadar bilgili olursa olsun özyeterlik duygusundan yoksun olduğunda bir öğretmenden verimli olması beklenemez. Bu nedenle de öğretmenlerin özyeterlik duygularının belirlenmesi oldukça önem kazanmaktadır (Önen ve Öztuna, 2006). Günümüz eğitim-öğretim ortamlarında öğretmen niteliği, eğitim-öğretim kalitesi için gereken en önemli unsurlardan biridir. Müzik eğitiminin de öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimi açısından önemi düşünüldüğünde, nitelikli öğretmenler tarafından verilecek olan müzik eğitiminin öğrencilerin ve toplumun gelişimi açısından önemi açıktır (Yıldız, 2013).

Müzik öğretmeni olacak adayların müzik alanına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarının saptanması, onların kendilerini daha iyi tanımlayabilmelerine ve birikimlerinin daha fazla farkına varabilmelerine imkan sağlayacaktır. Dolayısıyla bu durum mesleki doyumlarını da etkileyebilecektir. Ayrıca, öğrencilerin özyeterlik inanç düzeylerinin bilinmesi, müzik eğitimi programlarının yeniden gözden geçirilmesi veya yapılandırılmasında alınacak önlemler bakımından yararlar sağlayabilecektir (Akbulut, 2006). Müzik Eğitimi teorik öğretim özelliklerinin yanı sıra uygulamalı gösterim-performans da gerektiren bir alan öğreticiliğini de büyük oranda temsil etmektedir. Bu yönü ile müzisyenlik açısından da gereklilikleri barındırmakta olduğu söylenebilir. Özmenteş (2014)' e göre "Müzisyenlik" olgusunun, performansla ilişkili olarak geliştiğini göz önüne aldığımızda sahne ve performans deneyiminin müzik özyeterliği üzerinde olumlu etkiler yapabileceğini düşünebilir bir durum olmaktadır.

Müzik bireyin dengeli, sağlıklı, doyumlu, başarılı, duyarlı, mutlu olması için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları üzerinde olumlu katkılar sağlar; toplumsal olarak ise birey-toplum ve toplumlar arası tanışma, anlaşma, kaynaşma, paylaşma, işbirliği, birleşme ve bütünleşme sağlar (Uçan, 2005). Müzik dersinin belirtilen bu özellikleri normal gelişim gösteren ve belirli açılardan yeterli özelliklerde olan öğrencilerden başka grup içinde sayılabilen özel gereksinimli öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal

becerilerinin gelişmesinde ve sosyal yönden kabul edilmeleri üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, eğitim ve müzik eğitiminin temel ögesi olan öğretmenler ve onların eğitim-öğretim performansları ile ilişkilendirebilir. Öğretmenlerin önemli ve tek görevi, öğrencilerini en iyi şekilde bilişsel, duygusal ve fiziksel açıdan olumlu şekilde yetiştirmek ve başarılı olmalarını sağlamaktır. Fakat şu da bir gerçektir ki öğretmenler meslek hayatlarında her zaman eşit seviyede öğrenci toplulukları ile çalışmayıp farklı düzeylerde zihinsel beceri ve birikime sahip olan farklı öğrenci tipleri ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

Homojen sınıfların (fiziksel, sosyal, akademik açılardan) mümkün olmadığı okullarımızda öğretmenlerin sınıflarındaki farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun yanıtlar vermeleri bir beklenti olmaktadır (Diken ve Batu, 2013). İyi bir eğitim sürecinde, her çocuğun dengeli gelişimini gerçekleştirebilmesi için kendi çabalarına yardımcı olunması ve her çocuğun diğer çocuklardan bazı yönleriyle farklı olduğunun kabul edilmesi gereklidir (Çilden, 2001). Her sınıfta düzeyleri, ilgileri, öğrenme durumları farklı olan öğrenciler vardır. Bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin en önemli görevi ise bu farklılıkları göz ardı etmeksizin görevini yapmaktır. Ancak sınıflarda bu şekilde görülmemektedir. Çünkü öğretmenler bu bireysel farklılıkları dikkate almamakta, çoğunluğa göre planlamalar yapmakta ve bundan dolayı özel gereksinimli olan öğrenciler sıkıntılar yaşamakta ve dışlanmış olmaktadır (Esen ve Esen, 2002). Bu farklılıklara rağmen okullarda fiziksel gelişimleri birbirlerine çok yakın olmasına rağmen zihinsel gelişim özellikleri aynı olmayan bireyler (özel gereksinimi olan ve olmayan) aynı eğitim ortamlarında eğitim alabilmektedir. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim sınıflarında yetersizliği olan öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin, bu çocukların iletişim özelliklerini bilemedikleri ve onlara yardımcı olmak için neler yapabilecekleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları gözlenmektedir (Ege, 2006).

Son yıllarda öğretmen özyeterlik inancına (teacher efficacy beliefs) eğitim araştırmalarında geniş yer verilmiştir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Kaner, 2010). Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yetkinlik inançları ise daha az araştırılmıştır (Kaner, 2010). Özyeterlik algısı; özellikle eğitim alanında, akademik

başarı, başarı ve başarısızlık algıları, hedef belirleme, mesleki gelişim, öğretim ve öğretmen eğitimi konularında araştırmalar yapılmasına neden olmuştur (Atasoy, 2010). Özyeterlik inançları; kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyon ve davranışlarını belirler (Karahana, 2008). Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin son yıllarda eğitim sisteminde göze çarpan sorunlardan biri olduğu düşünülmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin göstergeleri ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları konusunun, merak edilen ve önem verilen bir konu olduğu düşünülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Özyeterlik algısı ne kadar güçlü ise kişi kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirler ve onlara bağlılığı daha sıkı olur (Tuzcu, 2010). Başarının yeteneğe bağlı olduğunu düşünen bir birey, belirli bir konuda yeteneklerine güveniyorsa o konu ile ilgili özyeterliği artar; güvenmiyorsa düşer. Çabaya yükleme yapan bireylerin de çabalarının karşılığını almaları sonucunda özyeterlikleri artabilir (Turcan, 2011). Özyeterlik yetenekli olmaya değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan ancak özyeterliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Öğretmenlerin, öğretim sürecinde uygun öğretim stratejileri kullanabilmeleri, iyi planlama yapabilmeleri ve öğrencileri motive edebilmeleri hizmet öncesi eğitimleri sırasında kazanacakları özyeterlikleri ile mümkün olabilecektir. Bu sayede de öğrenciler, öğretmenlerini daha çok sevecek, onun dersine daha çok önem verip kendi yeterliklerine inanacaklardır (Köse, 2010).

Öğretmenlerin gelişmeleri takip edebilmesi ve kendilerini yenileyebilmeleri özyeterlik algılarıyla ilişkilidir çünkü özyeterlik algılarımız bizlerin yaşamımızda belirleyeceğimiz hedefleri ve bu hedeflere ulaşma yolunda göstereceğimiz performansı ve çabayı etkiler. Kişinin bir işe başlamasında, o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmesinde ve ediminde kişinin özyeterlik inançlarının etkisi açıkça görülebilir (Özata, 2007). Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler, başarısızlık karşısında yılgınlığa kapılmazlar; eğitim programını uygularken inisiyatif kullanabilirler, yeni öğretim yaklaşımları kullanırlar, öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar alırlar ve öğrencilerini daha iyi güdüleyebilirler (Gibbs, 2002). Öğretmenlik mesleği, mesleki alan

bilgisi yanında özyeterlik duygusu taşımayı da gerektirir. Öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik duygusunun belirlenmesi, öğrencilerin özyeterlik duygusunun gelişimi açısından oldukça önemlidir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Araştırmanın özel eğitim alanında yapılmış sınırlı sayıdaki müzik eğitimi konulu çalışmalardan birisi olması, elde ettiği bulguların güncel sonuçları içermesi, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarındaki özyeterlik algıları ile ilgili olan mesleki performans ve deneyimlerini, çalışmanın sonuç ve önerileri aracılığıyla daha net değerlendirmelerine imkan tanıyabilmesi; sonuç ve öneriler bölümü ile konuya ilişkin önceden edinilmiş bilgilerle yeni edinilmiş olan bilgileri birleştirilerek ve karşılaştırılarak zenginleştirmeye çalışması, araştırmacı ve okuyucuları araştırılan konuya ilişkin önceden yapılmış-yapılmakta veya yapılacak olan yeni konulara ve yeni yönelimlere sevk etmesi, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarındaki özyeterlik algı durumlarının belirlenmesinde kullanılmak üzere bir ölçek geliştirme çalışması yapılması ve geliştirilmesi, benzer veya farklı alanlarda ölçek geliştirme çalışmalarına örnek olarak ölçek oluşturma aşamalarını sunması yönleri ile araştırılma değerinin olduğu ve önemli sonuçlar sunabildiği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği yeterlikleri her zaman çok önemli ve öncelikli bir konudur. Çünkü bu konu müzik öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimini, seçimini ve atanımını, görevlendirimini ve çalıştırımını, değerlendirimini ve yükseltimini doğrudan etkileyerek belirlemektedir. Bu bakımdan her zaman ve her yerde çok dikkatli, çok duyarlı ve çok özenli çalışmayı gerektirmektedir. Türkiye, müzik öğretmenliği yeterlikleri konusunda donanımlı, birikimli ve deneyimli bir ülke olarak kabule dileyebilir. Bu nedenle yeterlik konusunun her yönüyle ve tüm boyutlarıyla belli bir derinlik, genişlik ve yoğunlukla ele alınması beklenmektedir (Uçan, 2006).

## 1.2.Problem Cümlesi

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?



### 1.2.1.Alt problemler

Araştırma ile ilgili alt problemler demografik özellikler, mesleki deneyim bilgileri ve görev yapılan okul bilgileri olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

#### a) Demografik Özelliklerle İlgili Alt problemler

1.2.1.1. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1.2. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1.3. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1.4. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları lisans mezuniyet okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1.5. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları lisans mezuniyet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1.6. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) Mesleki Deneyim ve Bilgileri İle İlgili Alt problemler

- 1.2.1.7. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları öğretmenlik mesleği süresince çalışmış oldukları kademelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 1.2.1.8. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik dersi verip vermeme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 1.2.1.9. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları kaynaştırma sınıflarında müzik dersi verip vermeme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 1.2.1.10. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik dersi verip vermeme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 1.2.1.11. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan destek eğitim odasında müzik dersi verip vermeme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 1.2.1.12. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin herhangi bir seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 1.2.1.13. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### c) Görev Yapılan Okul Bilgileri İle İlgili Alt problemler

1.2.1.14. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları okullarında kendilerine ait bir müzik dersliği olup olmaması durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2.1.15. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları algıları şu an çalıştıkları okulda rehber öğretmen olup olmaması durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.3.Araştırmanın Amacı

1.3.1.Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmektir.

1.3.2. Özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimi vermiş veya müzik eğitimi verecek olan müzik öğretmenlerinin özyeterlik algı durumlarının tespitinde kullanılmak üzere istatistiki yöntemlere bağlı kalarak güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir.

### 1.4.Araştırmanın Önemi

Araştırma; alanda uygulamalı olarak görev yapma deneyimi olan müzik öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu aracılığıyla verilerini elde etmesi, ortaya çıkardığı güncel sonuçları ile özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarında görev alan veya alacak olan müzik öğretmenlerinin özyeterlik algı durumlarını ortaya çıkarması açısından müzik ve özel eğitim alanında ilgili literatüre bilgiler sunması, sunduğu çözüm önerileri ile milli eğitim otoritelerinin, yüksek öğretim kurulunun, ilgili araştırmacı ve eğitimcilerin konuya daha dikkatli-gerçekçi ve önerilere dikkatle yaklaşabilmelerine imkan sunabilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi

alanında müzik öğretmenleri için geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak oluşturulmuş ilk özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması olması, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulaması alanında özyeterlik algı durumlarını inceleyen ilk çalışma olması, sonuç ve önerilerine dikkat edilmesi durumunda müzik öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerinde yönlendirici ve yardımcı bilgiler sunabilmesi, özellikle üstün yetenekli ve otizm-spektrum bozukluğu olan özel gereksinimli öğrenci olarak tespit edilmiş öğrencilerin müzik eğitimlerinin sağlıklı ve dikkatli biçimde yürütülebilmesi için müzik öğretmenlerinin ufkunu açarak kendilerini geliştirebilmelerine ilişkin araştırmalara yönlendirebilme şansını sunması açılarından önem arz etmektedir.

#### 1.5.Sınırlılıklar

Araştırma için istatistiki olarak yeterli sayıya ulaşılması gerekliliğinden yola çıkılarak:

1.5.1.Ölçeğin geliştirilmesi sırasında uygulanmış olan müzik öğretmeni sayısı ile;

1.5.2. Ölçeğin geliştirilip tamamlanmasından sonra uygulanmış olan müzik öğretmeni sayısı ile sınırlıdır.

#### 1.6.Sayıtlar

1.6.1.Ölçek geçerlik güvenirlik aşamasında ve uygulanmasında katılımcı öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıttıkları düşünülmektedir.

1.6.2.Çalışma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6.3.Farklı müzik eğitimi kurumlarından mezun olmuş olan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğini icra etme bakımlarından mesleki teknik ve kuramsal açılardan benzer özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir.

1.6.4.Araştırılan konuya ilişkin olarak hazırlanmış olan ölçekteki madde sayısı ve soruları ile sınırlıdır.

## 1.7.Tanımlar

**Özyeterlik:** İnsanların davranışsal düzenlemelerini ve aktivitelerinin seçimlerini, ne kadar efor sarf ettiklerini, engellerle ve vazgeçirici deneyimlerle ne kadar süre yüz yüze gelmekte ısrarcı olduklarını vurgulayan kavramdır (Bandura ve Adams, 1977).

**Özel Gereksinimli Birey:** Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

**Kaynaştırma Yoluyla Eğitim:** Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerinin destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel olarak tüm okul kademelerinde sürdürmesidir (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

**Kaynak oda-Destek eğitim odası:** Eğitim kurumlarında, özel eğitim gerektiren öğrencilere ihtiyaç duyulan alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamlardır (MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

## II. BÖLÜM

### 2.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öğretmen yeterlikleri, özyeterlik teorisi, Albert Bandura' nın özyeterlik teorisinin kuramsal bilgileri, kaynaştırma yoluyla eğitim, özel gereksinimli öğrenciler ve araştırmaya ilişkin yurt içi/yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.Öğretmen Yeterlikleri

Yeterlik kavramı bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri, bir görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri, kapasiteyi vurgulayan ve ifade eden bir kavramdır (Derman, 2007). Yeterlilik veya yeterlik, yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevi yerine getirme gücüdür (Türk Dil Kurumu, 2017).

Eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenler, bu görevleri ile her zaman ilgi odağı olmuş, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm dünyada sayısız araştırmalar yapılmıştır. Birçok araştırmada eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmenler olduğu ve sistemin başarısının öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğreteceği alana ilişkin yeterli bilgi ve beceri sahibi, kültürlü, kendini geliştiren, öğretmenlik meslek bilgisiyle donanık bireyler olmaları istenmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003).

Öğretmen yeterlikleri millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir sistem oluşturmak,

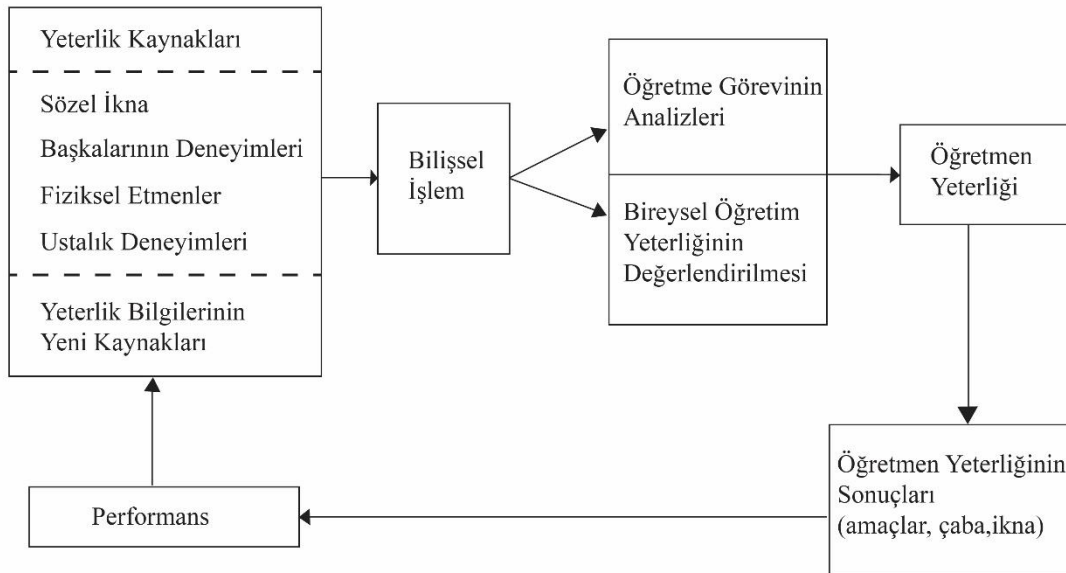
öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi düşüncesiyle hazırlanmaktadır (MEB, 2005, Öğretmen Yeterlikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>).

Öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin ikna, isteklilik, anlaşma ve öğretimsel davranışları gibi anlamlı öğrenme çıktıları ile güçlü bir ilişkisi olduğu da bilinmektedir. (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Daha fazla yeterlik daha fazla güç sarf etmeye, inanca ve daha iyi performansa neden olur ve daha fazla yeterlik oluşturur. Düşük yeterlik daha az güç sarf etmeye ve kolayca vazgeçmeye neden olur, daha düşük öğretme sonuçlarına neden olur ve bunların sonucunda yeterlik daha da düşer (Woolfolk Hoy, 2003-2004).

Yüksek seviyede yeterliği olan öğretmenler düşük başarıları olan öğrencilere yönelik çalışmalarında öğretme stratejileri açısından yeterli derecede güvene sahiptirler. Düşük seviyede yeterliği olan öğretmenler öğrenci başarılarında neyin onlara yardımcı olacağını hissedemeyebilirler (Terry, 2010). Güçlü yeterliğe sahip öğretmenler daha büyük seviyede planlamaya, organize etmeye, yeterlik algılarının yüksek olduğu alanlarda eğitim için daha fazla zaman geçirmeye eğilimlidirler, bununla birlikte öğretmenler yeterlikleri az olan konulardan ve alanlardan kaçma eğilimindedirler (Woolfolk Hoy, 2003-2004).

Erken çocukluk yılları, çocukların zihinsel kapasitelerinin gelişimlerinde şekillendirici olduğu için önemlidir. Çocukların zihinsel gelişimleri hakkında inançları, büyük bir oranda ya onların öğretmenleri tarafından doğrudan ya da fark edilmeyen dolaylı yollar tarafından akranlarının başarıları ile tekrarlanan sosyal karşılaştırmalara,

akademik beklentilerinin ve yeteneklerinin değerlendirilmesine, farklı akademik konulardaki performanslarının değerlendirilmesindeki sosyal oluşuma dayanır. Bir öğretmenin yeterlik duygusu özellikle genç çocuklar üzerinde etkilidir. Çünkü öğrencilerin yetenekleri hakkındaki inançları oldukça kararsız olabilir, akran yapıları oldukça düzensizdir ve genç öğrenciler kendi yeteneklerini değerlendirmede sosyal karşılaştırma bilgilerini az kullanırlar (Bandura, 1997). Öğretmen yeterliği doğal döngüsü Şekil 2.1.' de gösterilmiştir.



**Şekil 2.1.** Öğretmen yeterliği doğal döngüsü (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmenlerin yeterlik algıları yeteneklerinden ziyade konu içeriklerini aktarmalarına dayanmaktadır. Öğretmenlerin etkililiği, sınıf düzeni içinde öğrenme yönetimlerini sürdürmelerinde, öğrencilerin akademik aktivitelerinde kaynakları artırma ve ebeveynleri etkilemede, sosyal etkilerin önüne geçilmesinde, öğrencilerin akademik kaçış bağlarını yıkmada kısmen belirleyicidir (Bandura, 1997). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)' e göre öğretmenlerin yeterlik algısı: Öğrenci uğraşları ve öğrenmelerine etki eden yetenekleri hakkında yargılarıdır (Woolfolk Hoy, 2003-2004).



Öğretmenlik mesleği, geleceğin yetişkinleri öğrencilerin yetiştirilmesi, gelişimleri, eğitimleri açısından diğer meslekler arasında stratejik bir önem taşımaktadır. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2005). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Koca, 2013). Yeterlik inancı insanların nasıl düşündüklerine, hissettiklerine, kendi kendilerini motive ettiklerine ve davranışlarına etki eder (Bandura, 2009). İnsanlar, başarmak için gerekli olan azimli çabayı sürdürmek için güçlü yeterlik duygusuna sahip olmalıdırlar (Bandura, 2009). Yeterlik inançları yüksek öğretmenleri olan okulların yöneticileri, öğrencileri ve velileri genel olarak daha destekleyici olabilir. Öğretmenlerin tecrübe zaferleri ve hataları bireysel motivasyonu düşürebilir, bu geridönütler okulların etkili değişime doğru olan genel kapasite inançlarını iyileştirebilir (Klassen, Usher ve Bong, 2010).

Bilişsel yeterlik gelişimine yardım eden yaratıcı öğrenme ortamları görevi öğretmenlerin yetenek ve yeterlikleri üzerinde önemli şekilde sorumluluk yükler. Öğretmenlerin öğretimsel yeterlik inançları onların sınıflarındaki akademik aktiviteleri nasıl kurduklarını kısmen belirler ve öğrencilerin zihinsel kapasitelerini değerlendirmelerini düzenler (Bandura, 1997). Jakson, Schwab ve Shuler (1986), Kyriacou (1987) ve Maslach (1982)' a göre bazı öğretmenler gün içinde ve gün dışında kargaşa halinde ve başarısız öğrenciler tarafından kendilerini kuşatılmış olarak bulurlar. Sonunda akademik talepleri yerine getirmek için yetersizlik duyguları stres dolu bir çan olur. Chwalis, Altmaier ve Russel (1992)' ye göre akademik streslerle yüz yüze gelindiğinde yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler problemleri çözmede çaba sarf ederler. Zıt anlatımla, akademik problemlerle ve diğerleri ile ilgilenmeden sakınan ve yetersizliğine güvenmeyen öğretmenler duygusal sıkıntılarında kurtulmak için içlerine dönerler (Akt. Bandura, 1997). Kiphis (1974)'e göre öğretimsel yeterliklerinde güçlü inançları olan öğretmenler, öğrencilerinin esas ilgilerinin ve akademik öz yönetimlerinin destek gelişimi ve otoriter kontrolünden ziyade ikna edici anlamda güvenmeye eğilimlidirler. Sınıftaki bazı sosyal süreçler sayesinde öğretmenlerin yeterlik inançları

öğrencilerin öz anlayışlarını, isteklerini ve akademik öğrenmelerini etkileyebilmektedir (Bandura, 1997).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür. Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar (MEB, 2005, Öğretmen Yeterlikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır ve Tablo 2.1.' de gösterilmiştir.

**Tablo 2.1.** Yeterlik alanları ve alt yeterlikler (MEB, 2005, öğretmen yeterlikleri, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>).

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler	
<b>A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim</b>	<b>D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme</b>
A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme	D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma	D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme	D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
A4- Öz Değerlendirme Yapma	D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
A5- Kişisel Gelişimi Sağlama	<b>E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri</b>
A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama	E1- Çevreyi Tanıma
A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama	E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma
A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme	E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
<b>B- Öğrenciyi Tanıma</b>	E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
B1- Gelişim Özelliklerini	E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama
B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma	<b>F- Program ve İçerik Bilgisi</b>
B3- Öğrenciyi Değer Verme	F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri
B4- Öğrenciyi Rehberlik Etmek	F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
<b>C- Öğrenme ve Öğretme Süreci</b>	F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme
C1- Dersi Planlama	
C2- Materyal Hazırlama	
C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	
C4- Ders Dışı Etkinlikleri	
C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme	
C6- Zaman Yönetimi	
C7- Davranış Yönetimi	

Yeterlik ve özyeterlik bilgilerinin ışığında daha da özele inilerek bazı branşlarda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik özyeterlik durumları incelenebilir. Öncelikle bu branşlar içerisinde belki de en önemli alan olarak nitelendirilebilecek rehber öğretmenlerle ilgili özel gereksinim-özyeterlik ilişkisine bakmakta fayda görülebilir. Rehber öğretmenler okullarda özel gereksinimli olsun veya olmasın öğrencilerin akademik veya sosyal olarak her alanda yaşanmış veya yaşanabilecek problemlerin olumsuz sonuçlarını en aza indirebilme, çözümler sunabilme kapasitesi ve sorumluluğu diğer öğretmenlere göre daha fazla olan öğretmenlerdir denilebilir. Aksoy ve Diken (2009)'a göre özel eğitim alanında resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler ayrıca özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel tanılamaları için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde de (RAM) çalışabilmektedirler. Ayrıca rehber öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin davranışları ve öğrenmeleri ile ilgili sorunlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin ilk danıştıkları kişilerdirler. Rehber öğretmenlerin bu gibi sorunlara doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir rol ve sorumlulukları olabilmektedir. Bu nedenle sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve deneyimlerinin yanı sıra özel eğitime gereksinim duyan çocukların yaşayabilecekleri sorun alanlarına ilişkin özyeterlik algıları sürece etki eden önemli bir değişken olmaktadır.

Okullarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ile ilişki ve sorumluluk durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin önemi yadsınamayacak bir gerçek olarak kabul edilebilir. Okul başladığı andan itibaren sınıfında bulunabilecek olan özel gereksinimli olan veya olmayan tüm öğrenci tiplerinin hem sosyal hem de akademik anlamda gelişiminden sorumlu olmaktadırlar. Sarı (2002)' ye göre sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme süreçlerinde uygulamaları beklenen çeşitli bilgi ve beceriler vardır. Öğrenme güçlüklerini tanılama, üstün yetenekli çocukları tanılama ve gerekli fırsatları sağlama, öğrenme güçlüklerinin kaynağını teşhis etme, tüm beceriler için çalışmaları farklılaştırma, özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminde kullanılan yöntemler ve araç-gereç bilgisi, okuma güçlükleri olan çocuklara yardım etme, yazma güçlükleri olan çocuklara yardım etme, duygusal ve davranışsal, bedensel engelli ve çocuklarla ilgilenme-rehberlik etme gibi bilgi ve beceriler bunlardan bazılarıdır.

Eğitim ortamlarında eğitimin sağlam adımlarla ilerlemesi için iletişim aracımız olan “dil-lisan” ın önemi büyüktür. Türkçe ğretmeninin görev ve sorumlukları arasında öncelikli olarak özel gereksinimli öğrencilere dili yeterli ve doğru biçimde öğretmek, kullandırtmak ve arkasından da yazı dilini kavratmak vardır denilebilir. Ayrıca ilk okuma-yazma, tümcelerin seçiminde tek ve iki heceli sözcüklerle başlama, dikkatli dinleme, sesli ve sessiz okuma, konuşma, yazma becerilerinin özel gereksinimli öğrencilere hangi amaçlar ve işlenişlerle uygulayabileceği konusunda gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (MEB, 2001). Özel gereksinimli ğrencilerin Türkçe dersinin belirtilen konularında kazanım sağlayabilmesi için Türkçe dersi öğretmeninin yeterli birikime ve beceriye sahip olduğunun göstergesi sayılabilecek olan özyeterliğe ulaşabilmesi, sürdüreceği eğitim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için önemli olabilmektedir.

## 2.2. Sosyal ğrenme Kuramı

“Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri” isimli çalışması ve gözlem yoluyla öğrenmenin süreç ve temel ilkelerini sistematik çerçevede açıklayan ilk psikolog sayılmakta olan Albert Bandura, Miller ve Dollard’ ın “Sosyal ğrenme ve Taklit” isimli çalışmasından etkilenmiştir (Kalkan, 2009). Vygotsky’ nin öğrenmede sosyal çevrenin önemini vurgulanmasıyla birlikte Albert Bandura bu konu üstünde çalışmaya başlamıştır. Sosyal evre ve model alma üzerine yoğunlaşarak bu öğelerin öğrenme üzerinde etkilerini araştırmış, ilkelerini ve süreçleri ortaya çıkarmıştır. “Sosyal Bilişsel Kuram” ismini verdiği bu kuramda insanların başkalarını gözlemleyip fikirler edinmesi ile öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmuştur (Aliyev, 2013).

Bandura, Miller ve Dollard gibi gözlem yoluyla öğrenme ve taklit etmeye önem vermiştir (Akıncı, T, 2014). Gözlem yoluyla öğrenme kişinin davranışlarının basitçe taklit edilmesinden ötededir. Kuramda, taklit etme ve gözlem yoluyla öğrenme çoğu zaman birbirlerinin yerlerine kullanılmakla birlikte farklı kavramlar olarak değerlendirilmektedirler (Kalkan, 2009). Gözlem yoluyla öğrenmeyi ilk inceleyenler davranışi öğrenme kuramcıları olmuştur. Daha sonra Albert Bandura, gözlem yoluyla

öğrenmeye etkileşim ve bilişsel boyutu da eklemiştir (Büyükduman, 2006). Bandura' ya göre öğrenme, gözlem ve taklitte basitçe oluşabilecek bir durum değildir, gözlenen modelin davranışlarını hemen taklit etme değildir (Akıncı, T, 2014). Bireyler, çevresine gösterdiği hareket ve tepkileri bilişsel süreçlerden geçirerek oluşturmaktadırlar (Akıncı, T, 2014; Kalkan, 2009). Bandura' nın öğrenme kuramı davranışçı ve bilişsel öğrenme yaklaşımlarının bir sentezi olan sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak da bilinmektedir (Kalkan, 2009). Bandura bilişsel süreçlere ağırlık vermek yerine davranışa dönüşen bilgi ve süreçlere ağırlık vermiştir (Akıncı, T, 2014).

Sosyal öğrenme kuramı, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklayarak davranışçı kuramlardan ayrılmaktadır. Sosyal faktörlerin öğrenme üzerindeki önemini vurgulayarak ise bilişsel ve davranışsal kuramların içinde yer almaktadır (Erdamar Koç, 2011). Sosyal öğrenme kuramının diğer öğrenme kuramlarından üç farkı şunlardır: Davranış öğrenilir ama hemen gösterilmeyebilir; öğrenme her zaman pekiştirece bağlı değildir; insan uyarıcıya destek veren pasif bir organizma değildir (Akıncı, T, 2014). Davranışın yeni türlerini öğrenmek için ilk şey doğrudan tecrübe etmeden ziyade medyanın sunduğu görülen, duyulan ve okunan şeylerdir. Diğerleri ise davranış türlerini pratiğe dökmektir, özellikle engellerle yüz yüze gelme durumudur. Birçok harekete geçirici davranışın yeni türlerinin benimsenmesini desteklemeyi sağlamaktadır (Bandura, 2004).

**Tablo 2.2.** Gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen faktörler (Erdamar Koç, 2011).

<b>Faktörler</b>	<b>Özellikleri</b>
Gözlemci Özellikleri Kapasite	Daha uzun süre dikkatini toplama, bilgi işleme artan stratejiler kullanma, performansı bilişsel yapılarla karşılaştırma, içsel güdülenme. Gözlemci yapabileceğine inandığı davranış model alır. Modelin benzer olduğunu düşünme özyeterliliği etkiler.
Modelin Özellikleri	Gözlemci yeterli, yüksek statülü modele daha fazla dikkat eder. Modelle benzer yeteneklere sahip olma, model almayı etkiler.
Davranış	Gözlemci uygun olduğunu düşündüğü ve ödülle sonuçlanacak davranışları model alır. Değerli sonuçlar gözlemciyi güdüler. Gözlemci, amaca ulaştırıcı model davranışa daha fazla dikkat eder.

Sosyal öğrenme kuramının temel ilkeleri karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, öz yansıtma kapasitesi (Bandura 1989' dan akt. Kalkan, 2009), öz yargılama-kendini yargılama kapasitesi, özyeterlik-kendini yetkin görmedir (Aliyev, 2013). Bu kuramın temelinde pekiştirme ile değil başka insanları gözleme yolu ile öğrenme inancının olduğu fikri yatmaktadır (Aliyev, 2013).

Sosyal Bilişsel Kuramın temeli dolaylı pekiştirme, dolaylı güdü, dolaylı ceza ve dolaylı duygudur. Dolaylı pekiştirme, organizmanın bir şeyi öğrenmesi için kendisinin pekiştirmesine gerek olmadığı, bireyin başkalarını izleyerek de öğrenmeyi sağlayabilmesi durumudur. Dolaylı güdü, bireylerin gözlemlediklerinden edindiği bilgilerin bireyin hangi davranışları seçerek kullanacağına ilişkin bilgilendirmesi ve doğru olarak seçtiği davranışı göstermesi için güdülenmesidir. Dolaylı ceza, gözlemlenen modelin olumsuz davranışlarının cezalandırıldığı görülmesi ile gözlemleyende bu davranışların oluşturulmasından kaçınılması durumudur. Dolaylı duygu, bireyin hiç görmediği bir nesne, canlı ve olaydan korkan bir kişiyi görerek o kişinin sahip olduğu duygulara sahip olması durumudur (Aliyev, 2013). Yılmaz (2007)' ye göre gözlem yoluyla öğrenme dört temel süreçten meydana gelmektedir.

Dikkat etme süreci; gözlemci tarafından modelin davranışlarının duyu organları ile alınması gözlem yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesinde önceliklidir. Bunun için gözlemci modelin davranışlarına dikkat etmelidir. Gözlemcinin dikkati birçok faktör tarafından etkilenebilir. Örneğin işitme engelli bir birey için sese dayalı uyarıcılar dikkat çekici bir özelliğe sahip değildir (Yılmaz, 2007).

Gözlemcinin amacına uygun davranışlar dikkatini çekmekte ve onu izlemekte, gözlemciler kendilerine benzeyen modelleri yoğunlukla dikkate almaktadırlar. Yaş, cinsiyet, saygınlık, statü, çekicilik, güç ve ün gibi özellikler de gözlemcinin genellikle dikkatini çeken özelliklerdendir. Bunların arasından en çok statü ve çekiciliği yüksek olan modeller ilgi çekicidir. Model alınan etkinliklerin kolay anlaşılır, yalın ve çarpıcı olması gözlemci tarafından daha çok tercih edilir. Modelin davranışına dikkat etme sürecinde gözlemcinin özellikleri önemlidir. Bireyin ön bilgileri, beklentileri, geçmişte almış

olduğu pekiştirmeler, bilişsel gelişim düzeyi ve özyeterlik inancı da gözlemcinin modelin davranışlarına olan dikkatini büyük ölçüde etkilemektedir (Yılmaz, 2007).

Hatırda tutma süreci; gözlemci, modelin davranışını kazandıktan sonra istediği ya da ihtiyaç duyduğu zaman sergileyebilir ve bu nedenle gözlemcinin edindiği davranış hatırlanmalıdır. Modelden edinilen bilgi, sembolleştirilip kodlanarak uzun süreli bellekte görsel (resimler halinde) ve sözel olarak saklanmakta, kodlanmaktadır. Gözlemci gözlem yoluyla öğrendiklerini hatırd tutma sürecini gerçekleştirmezse, modelin davranışını zihninde depolayamayacak ve dolayısıyla daha sonra da davranışı yapması mümkün olmayacaktır (Yılmaz, 2007).

Davranışı meydana getirme süreci; modelin davranışlarının gözlemlenip hatırd tutulmasından sonra gözlemci davranışı yapmaya hazır olmaktadır. İyi bir öğrenme için gözlem ve bu gözlemleri uygulamaya (davranışa) dönüştürmek önemlidir. Bu süreçte, gözlemci kendi davranışı ile modelin davranışının zihindeki kodlamasını karşılaştırır ve modelin davranışına benzeyinceye kadar kendi davranışını düzelterek tekrar eder. Bu durumda gözlemciye davranışın düzenlenmesini sağlamak için dönüt verilmelidir. Birey de davranışı gerçekleştirmek için yeterli istek ve başarabileceği inancına sahip olmalıdır. Özellikle bireyin öğrendiklerini yapabileceğine ilişkin inancı, davranışın meydana getirilmesinde önemlidir (Yılmaz, 2007).

Güdülenme Süreci; sadece davranışa dikkat edip, hatırd tutma gözlemcinin model olan davranışı kazanabilmesi için yeterli değildir. Teşvik ve güdülenme ile gözlemcinin davranışının tekrar edilmesi sağlanmalıdır. Sosyal öğrenme kuramında da pekiştirece yer verilmiştir ve pekiştireç, istenilen davranışın yapılması için bireyi güdüleyen bir araçtır. Fakat bireyin davranışı yapması doğrudan ödül almasını gerektirmez. Çünkü gözlemci, modelin davranışının ödüllendirildiğini gördüğünde zaten aynı sonuca ulaşmak için modelin davranışını tekrarlamaktadır (Yılmaz, 2007).

Bandura (2004)' e göre insanların, başkalarının girişimleri sonucunda hak ederek kazandıkları sonuçları görmesi olumlu motive edici beklenti sonuçlarını oluşturabilir. Gözlemlenmiş ceza sonuçları aynı olaylar için engelleyici işlevi olan

olumsuz sonuç beklentileri yaratabilir. Diğerlerinin davranışları davranışın sosyal modelleme türünü destekleme ve yönetiminde ivedilikle sosyal teşvik edici görevindedir. Sosyal çevrede baskın olan davranışın türleri birçok değişiklik arasından insanın niteliklerini yükseltenleri tespit etmektedir.

Sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin olduğu ortamlar gerekmektedir (Büyükduman, 2006). Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenmenin oluşabilmesi için doğudan yaşantılara gerek yoktur. Birey başkalarının yaşantılarını gözlemleyip dolaylı öğrenme sayesinde davranışı kazanabilir. Bu bakımdan yetişkin olan anne-baba ve öğretmenin model olma durumu oluşmaktadır (Kalkan, 2009). Öğrenme yaşantısının dikkat çekici olması öğrencinin içinde olacağı davranış örüntüsünü benimsemesini kolaylaştırır. Bundan dolayı öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerinin/çocuklarının model almalarını istedikleri davranışları dikkat çekici hale getirmeleri gerekmektedir (Aydın, 2005’ den akt. Kalkan, 2009). Model alınan davranışın meydana getirilmesi, tekrar etme, uygulama ve düzeltme etkinlikleri öğelerini kapsadığından, doğru davranış ve yeterli model almanın gerçekleşmesi için öğretmenlerin bu basamaklara dikkat etmesi gerekmektedir.

Sosyal öğrenme kuramına göre davranışlar çevre ve zihinsel yeteneklerin ortaklığında oluşur. Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar özyeterlik, bağımlılık, başarı vb. özellikler de bireylerin davranışlarını etkiler (Özenoğlu Kiremit, 2006). Gözlemlenen modelin yeterliliği gözlemcinin dikkatini etkiler. Bu bakımdan öğretmenlerin alanlarında yeterli olması beklenmektedir. Öğrenciler öğretmeni yeterli bir model olarak algılamazsa ona dikkat etmeyi bırakır. Öğretmenler kazandırmak istedikleri sonuçlara model olmalıdır. Ayrıca Bandura’ ya göre gözlem yoluyla öğrenmede bireyler kendi performansını izleyerek değerlendirmelidir. Ayrıca bireyler davranışların öğrenilmesi sırasında öğrenmek için gerekli yeterliklere sahip olup olmadığını değerlendirebilir (Erdamar Koç, 2011).

Sosyal öğrenme yaklaşımında güdülenme üç ana etkenle ilişkilidir. Bunlar, bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir. Birey ilk iki maddeye olumlu cevaplar veriyorsa özyeterlik duygusu



geliştirecektir. Bireyler geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve iş yarar sağlayacaksa güdülenirler. Davranışlar büyük bir çoğunlukta önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Önceki yaşantılarımızdan çıkarsama yaparız ve dışarda ellerimizin üşümesini beklemeden eldiven giyeriz. Öğrenciler yeni bir yarıyla başladıklarında alacakları derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız olacaklarına dair bir yargı geliştirirler ve bu durum büyük ölçüde onların elde edecekleri sonucu etkiler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Öğrenmenin iki temel modeli vardır. Birincisi, insanların doğrudan kazanç elde ettikleri deneyimleri ve olayların cezalandırıcı etkileri ile oluşur. İkincisi ise sosyal model etkisi ile öğrenmedir (Bandura, 2004). Doğdukları ilk günden itibaren gözlem yapmaya ve çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit etmeye başlayan çocuklar zamanla ilk öğrenmelerini oluşturan pek çok davranışın kazanımını gözlem yoluyla gerçekleştirmiş olurlar. Sosyal öğrenme kuramına göre gözlem yapan kişi öğrenen, uyarıcı olan kişi ise model durumundadır. Bandura, bireyin başkalarının deneyimlerini gözleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Gözlenen modellerin davranışlarının sonuçlarına göre öğrenme gerçekleşir. Dolayısıyla bir davranışın öğrenilebilmesi için doğrudan pekiştirme ya da cezaya gerek yoktur. Önemli olan, modelin davranışlarının nasıl sonuçlandığıdır. Sosyal öğrenme kuramında temel nokta, öğrenmenin modelin taklit edilerek değil, modelden alınan etkinin bilişsel olarak işlenmesi ile gerçekleşmesidir (Yılmaz, 2007).

Sosyal modelleme öğretici, motive edici, sosyal teşvik edici ve sosyal görev oluşturucu özelliklerini içerir. Öğretici görevlerine ilişkin olarak modeller bilgi, değer, bilişsel davranışlar ve davranışların yeni stillerinin taşıyıcısı olurlar. Gözlemciler insanlara ilişkin duygusal eğilimler, ortamlar ve nesnelere ilişkin modellenmiş duygusal tecrübeler elde ederler. Gözlemciler, korkutucu ve zarar verici olanları neyin defettiğini ve neyin onları memnun ettiğini öğrenirler (Bandura, 2004). Sosyal bilişsel teori, yeterlik inançlarının kökenini, işleyişini ve farklı etkilerini tanımlar ve yeterlik inançlarına nasıl konsantre olunacağına ve artırılacağına rehberlik eder (Zimmerman, 2009).

### 2.3.Özyeterlik

İnsanlar herhangi bir işe kendileri ya da çevreleri hakkında hiçbir düşünceleri olmaksızın girişmezler. Herkesin önceden geliştirdiği, kendisini nasıl algıladığına ilişkin değerler sistemi bulunmaktadır. Bu değerler sistemi, insanların düşüncelerini, duygularını, güdülenme düzeylerini ve davranışlarını etkilemektedir (Büyükduman, 2006). Özyeterlik insanların herhangi bir konuya ilişkin kendilerini değerlendirmeleri olarak açıklanabilir. Özyeterliğin ne olduğuna dair birçok tanım mevcuttur ve hepsinde özyeterliğin farklı özelliklerine dikkat çekilmektedir.

Bireyin belli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarabilme kapasitesine ilişkin kendi yargısına özyeterlik denmektedir. Bireyin karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin yargısıdır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Özyeterlik, bireyin becerilerinin fonksiyonu değildir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ve daha neler yapabileceğine ilişkin yargılarının ürünüdür (Aliyev, 2013). Bireyin benlik kazanmasında da önemli olan özyeterlik, bireyin bir şeyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesi, beceri ve kapasitesini değerlendirip bunları davranışa dönüştürmesidir (Akıncı, T. 2014). Özyeterlik, bireyin bir performansı yerine getirmek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır. Algılanan yeterlik bireyin zorluklarla karşılaştığında ne kadar devam edebileceğini ve azmini de etkileyerek biçimlendirir (Erdamar Koç, 2011). Özyeterlik bireyin farklı durumlarla baş etme ve başarıma kapasitesine olan inancıdır (Aliyev, 2013). Yeterlik inancı insanların nasıl düşündüklerine, hissettiklerine, kendi kendilerini motive ettiklerine ve davranışlarına etki eder (Bandura, 2009).

Bandura (1989)' a göre özyeterliğin tanımlanmasında üzerinde durulması gereken ve açıklanması gerekenler vardır. İlki, özyeterlik belirli bir görevin oluşturulması için yapılabirlik algısının kararı veya kapsamlı özetidir. İkincisi, özyeterlik dinamik bir oluşumdur. Yeterlik yargısı zaman içinde yeni tecrübe ve bilgilerle değişir. Üçüncüsü, yeterlik inancı çeşitli öğelerin birlikteliğini içerir, özyeterlik daha karışık ve üretilebilen süreçlerin uygun değişen durumlara adapte edilebilen oluşum ve birlikteliklerini yansıtır (Gist ve Mitchell,1992, Bandura ile reportajdan).

Bandura' nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında geçen ve anlatılan terim olarak özyeterlik kişinin kendini algılamasını açıklayan kavramlardan birisi olarak nitelendirilmektedir ve (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004) özyeterlik terimi kişilerin bireysel olarak düşünsel veya fiziksel tüm yaşam aktivitelerinde kendi kapasitesini, deneyimlerle ilişkili veya sonradan öğrenilmiş birikimini ilgilendiren kavram olarak açıklanmaktadır. Özyeterlik, davranışı başlatarak güdülenmeyi ve devamlılığı artırmakta ve böylece performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlamaktadır (Tuzcu, 2010).

Olumlu yöndeki deneyimleri bireylerin özyeterliğinin de gelişmesini sağlamaktadır. Bandura' ya göre özyeterlik, bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında önemlidir. Davranış yönelimlerinin özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu özyeterliğiyle ilgilidir (Aksu, 2009). Bireylerde yüksek düzeyde olması muhtemel olan özyeterlik gücü-kavramı, sosyal yaşamın tüm alanlarında başarılı ve etkili sonuçlar sağlanmasına ve ayrıca gelecekte oluşabilecek farklı veya aynı durumlar içinde bir yol gösterici olması itibariyle etkili bir yönlendirici kavram olarak görülebilir. Bandura (2009)' a göre özyeterlik, kişinin yapabildiklerinden organize ettiklerine kadar inançlarından bahseder ve beklenen yönetim durumları için olayların gidişatını yerine getirir.

**Tablo2.3.** Yüksek ve düşük özyeterliğe sahip bireylerin karşılaştırılması (Kalkan, 2009).

<b>Yüksek Özyeterlik</b>	<b>Düşük Özyeterlik</b>
Güçlülere karşı dayanıklılık	Güçlüklerle baş edememe
Amaca ulaşmak için çaba gösterme	Başarısızlık karşısında vaz geçme
Tehditler ve engellerle başa çıkma	Engeller karşısında dayanıksızlık
Problemlerin üstesinden gelme	Problemler karşısında yetersizlik
Başarı için kendine güven	Kişisel yetersizliklere odaklaşma

Özyeterliği yüksek insanlar için yetenek değil çaba önemlidir. Umdukları gibi performansı oluşturamazlarsa daha fazla çaba isteği ile kollarını sıvar ve işe koyulurlar.

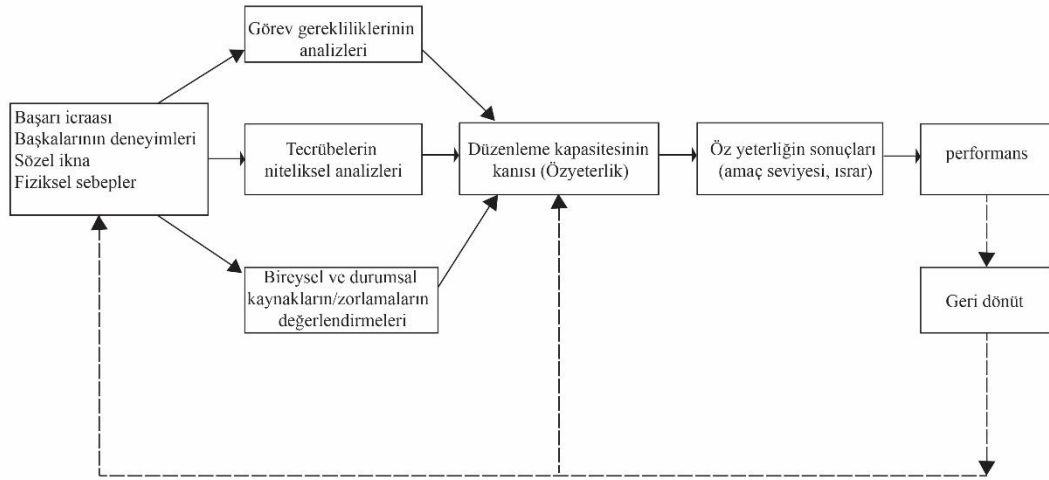
Düşük özyeterliliğe sahip olan bireyler, yüksek olanlara nazaran başarısızlıklar üzerinde daha fazla dururlar (Alaçayır, 2011). Özyeterliliğin güçlü duyarlılığı bireyin daha karmaşık bilişsel süreçleri kavramasını sağlar, daha hiyerarşik ve ulaşılabilir hedefleri hazırlar, zor durumlardaki stres üstüne kontrol egzersizleri sağlar. Özyeterliliğin daha yükseği ise öğrenme oluşumunda süreci artırır ve düzenli görevlerde daha başarılı sonuçlara izin verir (Ritchie ve Williamon, 2010).

**Tablo 2.4.** Özyeterliliği yüksek ve düşük bireylerin özellikleri (Aliyev, 2013).

<b>Özyeterliliği yüksek bireyin özellikleri</b>	<b>Özyeterliliği düşük bireyin özellikleri</b>
Karmaşık olaylarla baş edebilir	Olaylarla baş edemez
Karşılaştığı problemleri çözebilir	Problemlere karşı yetersizdir
Kendine güveni yüksektir	Kendine güveni zayıftır
Kendi ilgi ve yeteneklerine saygı duyar	İlk denemelerde başarısızdır, tekrarlamaz
Evde, okulda ve meslekte başarılı olur	Umutsuzluk ve mutsuzluk içindedir
Cesaret ve inancı gelişmiştir	Sıkça savunma mekanizmalarına başvururlar
Başarıya odaklanır	

Pek çok olumsuz düşünce sebebiyle kendileri hakkında endişe duyan insanlar fonksiyonelliklerini zayıflatırlar. Güçlü özyeterlilik algısına sahip olan cesur insanlar, olaylar sırasında tehditlerle karşı karşıya gelir ancak sabırlıdır. Önemli olan nokta strese ve depresyona sebep olan düşünceleri düzenlerken onları kontrol edebilmektir. Özyeterlilik duygusu ile yeterliliği kontrol eden düşünceler, kaygı ve endişeyi azaltmaktadır (Tuzcu, 2010).

Özetkililiği yüksek olan bireylerin daha karmaşık ve riskli görevleri seçerek hedefleri yüksektir ve azimli olarak bu hedeflere ulaşmak için çalışırlar. Özyeterlilik düzeyi, harekete geçmek için güdülerini engelleyebilir ya da artırabilir (Ünal Keskin ve Orgun, 2006). Harekete geçiren yapı olarak özyeterlilik bireysel seçimleri, amaçları, duygusal reaksiyonları, çabayı, başa çıkmayı ve azmi etkiler. Hatta özyeterlilik öğrenmenin, tecrübenin ve geribildirim sonuçlarını değiştirir. Özyeterlilik, performans kapasitesinin üst seviyede artırıcısı olarak kabul edilebilir (Gist ve Mitchell, 1992).



**Şekil 2.2.** Özyeterlik-performans ilişkisinin bir modeli (Gist ve Mitchell, 1992).

Özyeterlik kavramı, eylemlerin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte gelen kazançların gözden geçirilmesiyle oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içermektedir. Güçlü bir özyeterlik, başarı ve iyilik halinin oluşması sayesinde beceriler ve kişisel gelişim çeşitlenir. Olumlu geri bildirimler, başarılı deneyimler ve olumlu duygudurum kavramı da özyeterlik inancının oluşmasında gereklidir (Yıldırım ve İlhan 2010).

### 2.3.1.Özyeterlik algısı

Birey, davranışlarını kendisine ilişkin oluşturmuş olduğu inançları ile yönlendirmektedir. Burada kişinin kendi kapasitesinin farkında olması önemlidir. Kişinin kendisi için oluşturmuş olduğu ve davranışlarının belirleyicisi durumundaki inançlar, sosyal öğrenme teorisinin temel kavramı olan “özyeterlik inancı” ile açıklanmaktadır (Yılmaz, 2007). Özyeterlik inancı, bireylerin bir işi başarıyla yapabilmelerinde etkili olan faktörlerden birisidir (Yüksel, 2010). İnsan davranışlarını etkileyen özyeterlik inancı, davranışların gerçekte doğru olandan çok, insanların neyin doğru olduğu yolundaki

inancına dayanmaktadır (Kurbanoglu, 2004). Bireylerin, amaçları doğrultusunda sahip oldukları yeterliklerini ne derece başarılı biçimde kullanabileceklerine ilişkin (Bandura, 1977), bir işe başlama ve o işi başarılı şekilde sürdürebilme ve tamamlayabilmelerine olan inançları ve yargılarıdır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Özyeterlilik inancı kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkilemektedir (Kotaman, 2008).

Kişinin kendini algılamasını açıklayan kavramlardan biri olan özyeterlilik inancının davranışların anlaşılmasında önemli yeri vardır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bandura' nın sosyal bilişsel kuramının en önemli kavramlarından biri olan özyeterlilik (yeterlilik) inancının (Kaner, 2010) düşük veya yüksek olması güdülenmeyi etkilemektedir (Kotaman, 2008). Psikolojinin 20. yüzyıldan itibaren bilim dalları arasında sayılmasıyla birlikte öz inanç kavramı' nın insan hayatına etkisi olduğu fark edilmiş ve bu süreçten itibaren öz inanç üzerine çalışmalara başlanmıştır (Say, 2005).

Bireylerin algısı, motivasyonu ve performansı özyeterlilik inancından etkilenmektedir. İnsanların motivasyon düzeyleri, duyuşsal durumları ve davranışları, objektif olarak durumun ya da olayın ne olduğundan çok, aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Özyeterlilik inançları kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonu ve davranışlarını belirlemektedir (Karahan, 2008).

İnsanların belirledikleri amaçları, amaçlarına ulaşmak için ne kadar çaba gerektiği, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar yüz yüze kalabilecekleri ve başarısızlık karşısındaki tepkileri özyeterlilik inancını etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004). Özyeterlilik inancı, bilişsel, güdüleyici, duyuşsal süreçlerle ya da hayattaki seçimlere ilişkin belirleyicidir (Büyükduman, 2006). Belli bir alandaki yüksek ya da düşük özyeterlilik inancı, insanların değişik süreçlerdeki eylemlerini ve kararlarını etkilemektedir (Büyükduman, 2006 ve Atasoy, 2010).

İnsanların eylemlerinde belirleyici rolü olan özyeterlik algısı bilişsel, güdüleyici, duyuşsal süreçlerle ya da hayattaki seçimlerle ilgili olabilir (Atasoy, 2010). Çünkü yeterlik algısı; kişilerin düşünme, hissetme ve kendilerini nasıl motive edeceklerinde önemli rol oynamaktadır (Öksüzoğlu, 2009). Özyeterlik algısı gerçekte olan, yaşanan ya da gözlenen deneyimlerin kişide bıraktığı tortudur. Kişi, etkinlikleri zihinsel işleme süreçlerine tabi tutuktan sonra ancak öğretim görevini ve kendi öğretim yeterliklerini değerlendirebilmektedir (Atasoy, 2010).

İnsanın huzuru ve başarıları, iyimser ve esnek yeterlik duygusunu gerektirir. Çünkü günlük gerçekler zorluklar yaymaktadır ve daima zorluklardan vazgeçirenler vardır. Hüsrانlarla, zıtlıklarla, engellerle, haksızlıklarla, çapraşık durumlarla, hatalarla ve aksiliklerle dolu olan bu gerçekler sürecin bedelidir. İnsanlar kendi hareketleri aracılığı ile kendi istedikleri etkiyi oluşturabileceklerine inanmazlarsa zorluklarla yüz yüze gelmede az miktarda özendirici davranırlar ve azim ederler. İnsanlar başarmak için ihtiyaçları olan azimli eforu güçlendirmek amacıyla sahip oldukları yeterliğe ilişkin güçlü inanca sahip olmalıdırlar. İşlevsel inanç sistemi garipliklere rağmen gerçekleri içerir, fakat iyimserlik, öz gelişme ve azimli mücadeleler arasındaki gariplikleri alt edebilir (Bandura, 2004).

Bandura' ya göre bireyin model aldığı davranışın gerçekleşmesini sağlayacak olan önemli etken algıladığı özyeterliğidir. Özyeterlik bireyin yeteneklerini nasıl algıladığını yansıtır (Erdamar Koç, 2011). Eğer gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse başarıya ulaşması için bireyin özgüveninin yüksek olması bir şey ifade etmez. Bu nedenle özyeterlik algıları, öncelikle gerekli bilgi ve becerinin ne denli iyi kazanıldığını belirlemektedir (Atasoy, 2010). Özyeterlik algısı bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve seçme süreçlerinde etkili olabilmektedir (Karahana, 2008). Özyeterlik algılarındaki bireysel yargıların bireylerin seçimlerini, etkinlikte bulunmalarını ve planlamalarını etkilediği düşünülmektedir (Atasoy, 2010).

Özyeterlik beklentisi ve yetenek beklentisi, bireysel kapasite inançlarının bazı boyutları ile ilişkilendirilir. Diğer taraftan büyük yoğunlukta ölçülen yeterlik inançları, farklılaştırılmış zıt alanlar ve performansların içerikleri, farklı bağlamsal şartlar altında

farklı yollarla uygulanan aynı beceriler olabildiğini onaylar. Verilmiş görev taleplerini yönetme yeterliğini değerlendirmede, hem bilişsel ve davranışsal davranışlar hem de becerilerin yönetimi, motivasyonlar, stres, zorluk ve tehditlerle yüz yüze gelmede cesaretsizlik bireysellikleri göz önüne alınmalıdır (Zimmerman, 2009).

Amaçlı mücadelelerdeki motivasyon ve sonuç beklentilerinin öz düzenlemesi, yeterlik inançlarında merkezi bir rol oynar. İnsanların mücadelelerinde neler üstlendiklerinin seçimleri, ne kadar çaba içinde güç kullandıkları, engel ve hatalarla yüzleşmede ne kadar azimli oldukları, motivasyon ve moral bozukluklarındaki hatalarında yeterlik inancı kısmen temeldedir. Olasılık şu ki, insanlar bekledikleri muhtemel davranışı üretmek için gerekli olan performanslarını düzeltip düzeltmeyecekleri hakkında inançlarına bağlı olarak davranacaklardır. Yeterliğin güçlü başa çıkma duygusu stres ve depresyon savunmasızlığını azaltır. İnsanların seçtiği yaşamı etkileyen çevre ve aktivite türlerinin gidişatını düzeltmede etkin rol oynayan yeterlik inançları, davranış seçeneklerinde etkili olan her faktörden bireysel gelişimin yönünü içtenlikle etkiler. Seçilmiş çevrelerde işleyen sosyal etkiler, kesin yetenekler, değerler ve ilgiler, kararsal saptayıcıların özlemini çeken başlangıç etkisini sunar (Bandura, 2004).

Sosyal bilişsel teoride insanlar, ne iç kuvvetler ne de otomatik olarak kontrol edilen ve düzenlenen çevre tarafından yönetilir. Onlar kendi motivasyonlarına, davranışlarına ve karşılıklı etkileşim içinde gelişimlerine katkı sağlarlar. Kişiler temel kapasitelerinin miktarları açısından bu teorik perspektif içinde geleceğe yönelirler (Bandura, 1989).

Bandura (1997)' ye göre yeterlik inancı bilişsel, motivasyonel, duygusal ve kararsal süreçler sayesinde insanların işlevlerini düzenlemektedir. Özyeterlik beklentisi sosyal bilişsel teorinin nedensel yapısında döngüsel bir yer işgal eder. Çünkü yeterlik inançları sadece kendi taraflarında olan insanlık işlevlerinde değil diğer etkenler üzerinde de etkilidir (Bandura, 2004). Bu farklı süreçler bir ayrılık içinde değil, insan faaliyetlerinin devam eden düzeni içinde, genellikle uyum içinde işlerler (Bandura, 2009).



Yeterlik-etkin süreçler, güçlü yeterlik duygusu birçok yolla insanların başarısını ve mutluluğunu artırır. Yeteneklerinde kendine güveni yüksek olan insanlar zor görevlerden kaçınmak yerine meydan okurlar ve meydan okuma amaçlarına kendi kendilerini hazırlarlar. Bu amaçlara kendilerini adanmayı sürdürürler. Yeterlik duygusu yüksek olanlar hatalarından ve aksaklıklardan sonra hızlıca yeterlik duygularını yenilerler. Zorlayıcı durumlara onları kontrol edebilecekleri güveniyle yaklaşır. Bu tür yeterlikler bireysel başarıyı üretir, stresi azaltır ve depresyona karşı savunmasızlığı düşürür (Bandura, 2009).

Bilişsel Süreçler, faaliyetler öncelikle düşüncede organize edilir. İnsanların yeterliklerindeki inançları, oluşturdukları ve provalarını yaptıkları beklenti senaryolarının türlerini biçimlendirir. Bu şekilde zihinde canlandırma hassasiyeti yüksek olan insanlar senaryoları başarılılar ve bu onların performanslarını pozitif yönde destekler. Zihinde canlandırdıkları yeterlik senaryolarından şüphe edenler ve bunu zihninde kuranlar birçok şeyi yanlış yapabilirler. Öz şüpheleri ile çelişirken başarıları zordur. Düşüncenin önemli fonksiyonu, insanların olayları hakkında tahminlere ulaşmasını sağlamak ve bunların yaşamlarına etki eden gelişim yollarını kontrol etmektir (Bandura, 2009). Yeterlik inançları önceki başarılarından etkilenir fakat bireysel yeterlik değerlendiriliyorken performans tecrübeleri bilişsel olarak nitelendirilmelidir (Zimmerman, 2009).

Wood ve Bandura (1989)' a göre önemli kişisel ve sosyal yansımalar olan durumsal isteklerin baskısıyla yüzleşme, başarısızlıklar ve aksamalara yön verme görevini sürdürmek, güçlü yeterlik duygusunu gerektirir. Aslında insanlar külfetli durumlar altında yönetimi zor çevresel isteklerle ilgili görevlerle yüz yüze geldiklerinde, analitik düşüncelerinde ve amaçlarında daha fazla garip düşüklükte hassasiyet başlar ve performans kaliteleri kötüleşir. Buna karşılık kendi kendilerini amaçlarla yüzleşmeye hazırlamada ve iyi analitik düşüncüyü kullanmada yeterliğin esnek hassasiyetini sürdürenler, performans başarılarını tümüyle karşılayanlardır (Bandura, 2009).

Motivasyonel süreçler açısından yeterlik inançları motivasyonun öz düzenlemesinde anahtar rol oynamaktadır. İnsanların birçok motivasyonu bilişsel olarak

meydana getirilir. İnsanlar kendi kendilerini motive ederler ve önsözleri tarafından umdukları aktivitelerine rehberlik ederler. Ne yapabilecekleri hakkında inançlarını düzenlerler. Muhtemel olayların sonuçlarını tahmin ederler. Kendi kendileri için amaçlar hazırlarlar ve değerli geleceklerini oluşturmak için olayları düzenleyerek plan yaparlar. Kendi direktiflerindeki kaynakları ve başarmak için ihtiyaç duydukları seviyede gücü seferber ederler (Bandura, 2009).

Etkili/yararlı süreçler açısından, insanların yeteneklerinin etkisindeki inançlarını, motivasyonlarının düzeyleri kadar zor durumlarda edindikleri deneyimler ve tehdit durumlarındaki deneyimleri de etkiler. Özyeterlik beklentisi stres kontrolü egzersizlerinde önemli bir roldedir. Muhtemel tehditler üzerinde kontrol egzersizi yapabileceğine inanan insanlar ne tehlikeler için ne de rahatsız edici düşünceleri hatırlatma için tetikte değildirler (Bandura, 2009).

Seçim süreçlerine ilişkin incelendiğinde, insanlar çevrelerini kısmi olarak etkilerler. Bireysel yeterlik inançları, aktivite türlerinin ve insanların seçtikleri çevrelerin içerdiği etkiler tarafından alınan insan yaşamlarının gidişatını biçimlendirebilir. Bu süreçte, bilinen çevrelerin seçimi tarafından şekillendirilen kader-kismetler, kesin olasılıklar ve yaşam türleri üretir. İnsanlar yapabildikleri yeteneklerini aştığına inandıkları aktivitelerden ve çevreden kaçınırlar. Fakat onlar kendi kendilerini yönetme kararları ile ilişkili seçilen aktivite ve çevrelere hazır biçimde meydan okuma sorumluluğunu alırlar. Yaptıkları seçimler tarafından yaşam yönleri belirlenen insanlar farklı yetenekler, ilgiler ve sosyal bağlantılar üretirler. Seçilmiş davranışları etkileyen her faktör bireysel gelişimin yönünü belirgin biçimde etkileyebilir. Seçilmiş ortamlarda işleyen sosyal etkiler belirli yetenekleri, değerleri desteklemeye devam eder (Bandura, 2009).

Yeterlik duygusu az olan insanlar, bireysel olarak zorlandıkları alanlarda görevlerden kaçınmaktadırlar. Kaçmaya çalıştıkları amaçlarla zayıf anlaşmaları olan bu insanlar düşük seviyede isteğe sahiptirler. Nasıl başarı elde edeceklerine konsantre olmak yerine, zor görevlerle karşı karşıya geldiklerinde onların karşılaşacağı zorluklar ve zıt sonuç olan bireysel yetersizliklerini kafalarına takmaktadırlar. Çabalarını yavaşlatırlar ve

zorluklarla karşı karşıya gelmekten hemen vaz geçerler. Yeterlik duygularını takip eden hatalarını ve aksaklıklarını iyileştirmede yavaştlar. Çünkü onlar eksik yeteneklerini yetersiz performans olarak görürler. Daha fazla hata ile yeteneklerinde güven kaybetmeye razı olmazlar. Kolaylıkla stres ve depresyonun kurbanı olurlar (Bandura, 2009).

### 2.3.2.Özyeterlik algısının faydaları

Kişiler eylemleri onları gerçekleştirebilecek yetenekleri olduğuna inandıkları için gerçekleştirirler. Eğer buna inançları yoksa zorlandıkları anda eylemi yapmaktan vazgeçebilirler. Bu yönüyle özyeterlik inancı kişinin davranışlarını etkilemektedir (Yıldız, 2013). Toplumun diğer fertleri tarafından bireye güven duyulması ve ona sorumluluk verilmesi, bireyin özyeterlik duygusu geliştirmesine yardımcı olur (Önen ve Öztuna, 2006).

Özellikle kişinin seçimlerini etkileyen özyeterlik inancı, bireylerin görevlerindeki rahatlık ve güvenini olumlu yönde etkiler. Yaşam süreçlerinde yol gösterici olan özyeterlik inancı, bireylerin görevlere-aktivitelere ne kadar gayret ve sabır göstermesi gerektiğini belli eder. Özyeterliği yüksek olan bireyler görevlerden uzak durmaz ve zor görevlerin üstesinden gelebilir, aktivitelere ilgi gösterir ve zorlayıcı hedeflere konsantre olarak başarıma girişimlerini canlı tutarlar, yaşadıkları başarısızlıklardan kolay toparlanır ve olumsuz fikir-yönelimlere kapılmazlar (www.ohiouniversity.edu/efficacy sitesinden aktaran Say, 2005).

Güçlü özyeterlilik hissi kişide o kadar çok çaba, ısrar ve direnç sağlar. Bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini ve duygusal tepkilerini etkileyen özyeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar, olayların, görüldüğünden zor olduğunu düşünerek her şeye dar bir görüş açısından bakarlar ve karşılaştıkları problemleri çözemezler. Özyeterliği yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz). Kişinin özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olmaktadır (Atasoy, 2010).

### 2.3.3.Özyeterlik oluşum kaynakları

Yeterlik inançları dört yolla geliştirebilir. Uсталık deneyimleri (performans başarıları), sosyal modelleme, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durumların yorumlanması (Bandura, 2004).

#### 2.3.3.1.Performans başarıları-ustalık deneyimleri

Yeterliğin güçlü hassasiyetteki en etkin yolu ustalık deneyimleri sayesinde. Başarılar sağlam yeterlik yaratır. Hatalar ise özellikle yeterlik gelişiminin ilk oluşum evrelerinde yeterliğin temelini çürütür, Eğer insanların deneyimleri sadece kolayca olmuş ve başarılı olmuşsa onlar hep hızlı başarıları beklerler ve hataları olursa kolayca yıkılırlar. Esnek yeterlik, azimli çabalar aracılığıyla üstesinden gelinen engellerin içindeki tecrübeleri gerektirir (Bandura, 2004). Güçlü hassasiyette yeterlik oluşturmanın en etkili yolu geçmiş deneyimlerdir. Onlar, başarmak için her ne gerekiyorsa, toplanabilecek en güvenilir kanıtları sağlarlar (Bandura, 1982; Bandura, 2009; Say, 2005).

İnsanlar kolay başarıları ile ulaştıkları deneyimleri sayesinde çabuk sonuçlar beklemeye eğilim gösterir ve başarısızlıkları karşısında cesaretlerini yitirebilirler. Başarı; yetenek, çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir nedenlere bağlanıyorsa, özyeterlik inancı daha güçlü olur. Şans ya da başkalarının yardımı gibi dışsal nedenlerle ilişkili ise, özyeterlik inancı güçlenmeyebilir. Kişi bir etkinliği gerçekleştirmek için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, özyeterlik inancının oluşumu bundan olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bir etkinlikte sürekli sebat ve çaba sonucu kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır (Büyükduman, 2006). Başarılarını ölçülendiren ve yorumlayabilen bireyler özyeterlik oluşumlarına olumlu katkılar sağlarlar. Başarının artması ile özyeterlik inancı artışı doğru orantılıdır (Say, 2005).

Performans başarıları ile bireyin önceden yaptığı işlerdeki başarısı ödül etkisi gösterir ve bireyi ileride olabilecek aynı davranışlara alıştıırıp teşvik eder ve ileride benzer işlerde de başarılı olacağını göstergesi olur (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Love,

Bahner, Jones ve Nilsson, 2007). Performans başarıları yeterlik niteliklerini artırır ve tekrarlanan hatalar yeterlik niteliklerini düşürür. Güçlü yeterlik duygusu sonrası tekrarlanan başarılar gelişir, ara sıra olan hatalar insanların yapabileceklerinin kararlarını çok etkilemez (Bandura, 1981). Benzer bir alanda ya da etkinlikte daha önceden başarılı olunmuş ve o işle ilgili çevreden olumlu dönütler alınmışsa, o alanla ilgili özyeterlik inançları kuvvetle yükselir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Başarılar kişinin bireysel yeterliğinde sağlam bir inanç oluşturur. Başarısızlıklar ise onu zayıflatır. Eğer hatalar yeterlik duygusundan/algısından önce meydana gelirse kesin biçimde yerleşir. Yeterlik; bilişsel edinim, davranışsal ve öz düzenleyici araçları içerir ve değişen hayat durumlarını yönetme olayının uygun yönelimlerini yerine getirmedir (Bandura, 2009). Başarılı bir davranış insanın kendisine olan güven duygusunu artırmaktadır. İnsanlar kendileri ile ilgili en fazla bilgiyi gerçekleştirdikleri davranışlardan edinirler (Erdamar Koç, 2011).

Bireyler, kendilerine ilişkin inançlarını yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak geliştirmektedirler. Dolayısıyla bu inançlar, yaşam süreciyle birlikte pek çok etmene bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bireyin kendisinin yaptığı etkinlikte başarılı ya da başarısız olması, bireye gelecekteki benzer işlerdeki performansı hakkında bilgi vermektedir. Başarıyla sonuçlanan deneyimler bireyi gelecekteki başarıya güdülemektedir (Yılmaz, 2007).

Yeterliğin esnek duygusu azimli mücadelelerle üstesinden gelinen tecrübeyi gerektirir. Bazı güçlükler ve başarısızlıklar insanların öğretimde faydalı amaçlar yakalamasına hizmet eder ve bu başarı genellikle sürekli çaba gerektirir. İnsanlar neyin başarıya götürdüğüne ikna olmaya başladıktan sonra aksiliklerle ve başarısızlıklardan yansıyanlarla yüz yüze gelip azimlenirler (Bandura, 2009). Başarılı deneyimler, özyeterlik inancı oluşturmada olumlu rol oynarken, üst üste yaşanan başarısızlıklar özyeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır (Büyükduman, 2006).

### 2.3.3.2.Sosyal modelleme-başkalarının tecrübeleri-dolaylı yaşantılar

Yeterlik hassasiyetini geliştirmenin diğer yolu sosyal modelledir. İlham, yetenek ve motivasyonun kaynağı olan modeller, azimleri ile kendi kendilerine başarmış olan benzer insanları görmek isteyen gözlemcilerin kendi yeteneklerindeki inançlarını yükseltir. Başkalarının hataları kişinin sahip olduğu benzer mücadeleleri kazanma yetenekleri hakkında öz şüphe aşılayabilir (Bandura, 2004).

Bireyler sahip oldukları yetenekler konusunda emin olmadıklarında veya yeteneklerinin kısıtlı olduğunu hissettiklerinde dolaylı deneyimlere (yaşantı) başvururlar. Dolaylı deneyimlerde sosyal karşılaştırmalar yapan bireyler, karşılaştırmalar sonucunda öz inançları açısından olumlu kararlara ulaşabilirler (Say, 2005). Çevrede başka kişilerin başarılarının görülmesi bireyin kendisinin de başarı elde etmesi için güdüleyici etki gösterir yani çevredeki bireylerin başarıları sayesinde beklenti ve harekete geçirici düşüncelerimiz şekillenir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Love, Bahner, Jones ve Nilsson, 2007).

Bandura' ya göre yaratıcı ve teyit edici yeterlik inancı için ikinci etkili yol sosyal modeller tarafından desteklenen başkalarının tecrübeleridir. Kendilerine benzer şekilde başarıları olan insanları görmek gözlemcilerinin inancını ve sahip olunan karşılaştırılabilir yetenekleri yükseltir (Bandura, 2009). Bazen özyeterlik algısı ile bilgi edinmek için davranışı doğrudan yapmaya ihtiyaç duymayız. Gözlemci gözlemlediği modeli kendisine benzer olarak algılsa yeterlik duygusu dolaylı yaşantı yoluyla da gelişebilir. Bireyin kendisine benzettiği modeldeki başarılı ya da başarısız durumlar bireyin aynı etkinliği yapmasını veya yapmamasını sağlayabilir (Erdamar Koç, 2011).

Bireylerin bilgi edinebilmesinde her zaman kendi deneyimleri yeterli olamaz. Zaman zaman başkalarının yaşantıları, bireyin aynı deneyimi yaşamasına gerek kalmadan öğrenebilmesi için yeterli olur. Modelin gözlemci üzerindeki etkisi gözlemcinin model ile kendini ne kadar özdeşleştirdiğine bağlıdır. Yüksek performanslı bir model ile özdeşleşme özyeterlik inancını arttırırken, düşük performanslı modelle özdeşleşme özyeterlik inancını azaltır (Yılmaz, 2007).

Modellerin başarı ve başarısızlıklarındaki daha azimli durumları bireylerin o modellere olan algısını yükseltir. Eğer insanlar kendilerinden çok farklı modelleri görürlerse onların bireysel yeterlik inançları modellerin davranışları ve ürettiği sonuçları tarafından çok fazla etkilenmez. İnsanlar peşinde oldukları yeteneklere sahip olan becerikli modeller ararlar. Bu modeller düşüncelerini açıklama ve davranışlarını sunma ile bilgilerini aktarırlar. Etkili yeteneklerini ve yönetim stratejilerini gözlemcilerle öğretirler. Azimli modeller tarafından defalarca engellerle baş ederken gösterilen cesur davranışlar bireyler üzerinde etkilidir (Bandura, 2009).

### 2.3.3.3.Sözel ikna

İnsanların başarı için neye sahip olmaları gerektiği konusunda inançlarına olumlu etki eden üçüncü yol sosyal-sözel ikna' dır. Sahip oldukları ustalık faaliyetlerine ilişkin sözel olarak ikna edilmiş olan insanlar eğer öz şüphe ve üzerinde durulması gerekenlerle ilgili kişisel problemleri doğarsa daha fazla çaba gösterirler ve dayanırlar (Schunk, 1989). Sözel ikna çevredeki bireylerin destekleyici sözcükleridir (Erdamar Koç, 2011). Özyeterlik beklentisinde eğer bu ikna edici destekler olursa insanlar başarmak için yeterli sıklıkta çabalarlar, öz tasdik inançları özyeterlik duygularını ve becerilerinin gelişmesini sağlar (Bandura, 2009).

Bireylerin yeterliğine ilişkin çevrenin ona duyduğu güveni içeren sözlü tepkiler, olumlu değerlendirmeler ve övgüler, içsel güdülenmesini ve ilişkili olarak özyeterlik inancının oluşumunu ve güçlenmesini olumlu etkileyebilmektedir. Bu olumlu iknalar sayesinde birey cesaret kazanır ve kendisini güçlü hisseder. Olumsuz ikna ise kişinin özyeterlik inançlarını zayıflatıp yok edebilir (Büyükduman, 2006; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Love, Bahner, Jones ve Nilsson, 2007; Yılmaz, 2007). Sırf sosyal ikna ile yüksek bireysel yeterlik inancını zihne yerleştirmek bu inancı zayıflatmaktan daha zordur. Yeterlik oluşumundaki gerçek dışı övgüler kişinin çabalarının hayal kırıklığı ile sonuçlanması ile anlamsızlaşır (Bandura, 2009).

Sözel ikna, kolay ve hazır olarak ulaşılabilirliği açısından oldukça geniş bir şekilde kullanılır. Tavsiyelere açık olan insanlar bu inançla kesin yargılara ulaşabilir ve bu durum onların yaşadıkları güçlüklerin üstesinden gelmelerini sağlar. Sözel ikna özyeterliliğin artışında kendi başına sınırlı bir güç olsa da başarılı performanslara katkı sağlar (Bandura, 1981). Kuşkusuz sözel iknanın etkileme gücü, konuşmacının güvenilirliğine de bağlı olmaktadır (Yılmaz, 2007). Görevleri yerine getirebileceğimize ilişkin insanlardan alınan ikna edici tavsiyeler özyeterliliği artırır, fakat bu bilgiler sürekli olursa ne yazık ki çabalama azalır. Davranışlar üzerinde tek etki özyeterlik değildir. Öğrenmeye ilişkin özyeterlik duygusu rekabeti düzeltmek için bireyleri motive edeceğinden faydalıdır. Bu bakımdan sonuç beklentileri ve özyeterlik daima ilişkilidir (Schunk, 1995).

#### 2.3.3.4.Fiziksel ve duygusal durumlar

Duygusal durumlar yeterlik bilgileri kaynağının diğer bir parçasıdır (Bandura, 1981). Yeterlik inancında değişiklik yapan dördüncü yol fiziksel durumları artırmak, stresi ve olumsuz duygusal eğilimleri azaltmak ve yanlış açıklanan bedensel durumları düzeltmektir (Bandura, 2009). İnsanlar yeterlik yargılarında kendi fiziksel ve duygusal durumlarına bir dereceye kadar güvenirlir. Onlar duygusal uyarılmalarını ve tansiyonlarını bireysel incinme işaretleri olarak kabul ederler. Aktiviteler güç ve tahammül içerdiği için insanlar çabalarını, ağırlıklarını ve sızılarını fiziksel yeterliliğin işaretçileri olarak yorumlarlar. Ümitsiz duygu durumu azalırken olumlu duygu durumu yeterlik hassasiyeti artar. Yeterlik inançlarını düzenlemede dördüncü yol insanların stres ve depresyonlarını azaltmak, fiziksel güçlerini oluşturmak ve fiziksel durumlarının yanlış yorumlamalarını değiştirmektir (Bandura, 2004).

Ewart (1992)' ye göre insanlar kapasitelerini değerlendirirken fizyolojik ve duygusal durumlarına kısmen de olsa güvenirlir. Stres reaksiyonlarını ve gerilimlerini zayıf performanslarının zedelenme göstergeleri olarak açıklarlar. Güç ve dayanma gücü içeren aktivitelerde insanlar yorgunluk, sızı ve ağrıyı fiziksel zayıflık olarak yargırlar. Kavanagh ve Bower (1985)' e göre duygu durumu da insanların bireysel yeterlik



yargılarını etkiler. Olumlu duygu durumları özyeterlik beklentisini artırır, umutsuz duygu durumlarını azaltır (Bandura, 2009). Bir şeyin yapılacağı zaman içinde bireyin bedensel ve duygusal bakımdan uygun-elverişli olması o şeyin yapılma oranını yükseltir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Love, Bahner, Jones ve Nilsson, 2007). Eğer birey etkinliğe başlamadan önce psikolojik olarak iyi durumda ise daha çok çaba ve direnç göstererek, yeniliklere karşı daha cesaretli olarak olayların üstesinden gelebilir (Yılmaz, 2007).

**Tablo 2.5.** Yeterlik beklentileri (Bandura, 1977).

<b>Kaynak</b>	<b>Neden olan durum-Giriş durumu</b>
Performans Başarıları	Katılımcı modelleme Performans duyarsızlaştırma Performans sunma Öz eğitilmiş performans
Dolaylı Yaşantılar	Yaşam modelleme Sembolik modelleme
Sözel İkna	Öneri Öğüt verme Öz öğrenme Açıklayıcı davranışlar
Duygusal Canlanma	Nitelik Yumuşama, kontrol etme Sembolik duyarsızlaştırma Sembolik sunma

İnsanların motivasyon düzeyi, duygusal durumları ve çalışmaları neye inandıklarından ziyade neyin gerçek olduğuna dayanır. Bundan dolayı insanların nedensel kapasitelerindeki inançları, araştırmaların önemli noktasıdır. Bireysel nedenleri tamamiyle anlamak için birleştirilmiş bir kavramsal çerçeve, bireysel yeterlik inançlarının temelleri, yapı ve işlevleri, iş görme süreçleri ve çeşitli etkileri gibi kapsamlı bir teori açıklamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özyeterlik teorisi tüm bu süreçlere bireysel ve toplu olarak hitap eder (Bandura, 2009).

**Tablo 2.6.** Yeterlik beklentileri ile beklenti sonuçları arasındaki farklılığın taslak Sunumu (Bandura, 1977).



#### 2.4.Öğretmenlerin özyeterliklerinin belirlenmesi

Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin özyeterlik duygusu geliştirmesine neden olan en önemli etken dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerdir. Böylece öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi özyeterlik duygusuna bağlı olacağı söylenebilir (Önen ve Öztuna, 2006). Öğretmen özyeterlik algısını araştıran araştırmacılar, çalışmalarını ve görüşlerini bu konuya öncülük eden Albert Bandura' ya dayandırmaktadır (Özata, 2007). Öğretmen özyeterlik algısı kavramı Bandura' nın (1994) genel özyeterlik algısı kavramının bir parçası olarak ele alınmaktadır. Alan yazında öğretmen özyeterlik algısı ile ilgili çok sayıda çalışma olmakla birlikte (Ashton 1984; Bandura, 1994; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey Passaro, 1994; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) bu çalışmalar içinde özyeterlik algısının kurucusu olan Bandura' nın çalışmalarının ön plana çıktığı ve öğretmen özyeterlik kavramının Bandura' nın çalışmaları etrafında şekillendiğine dikkat çekmektedir (Akdoğan, 2009). Öğretme/öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve başarılarını etkileme yeteneklerine olan inançları şeklinde tanımlanır ve öğretmenin etkililiği ile yakından ilişkilidir (Kurbanoğlu, 2004).

Yüksek özyeterlik duygusuna sahip öğretmenler, öğretilerde çok daha fazla gayret gösterir, öğretilerde daha istekli ve coşkuludurlar, önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar, eğitim programlarını yürütmede daha başarılıdırlar, diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar, yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar, öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler (Özata, 2007).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kilit rol oynaması nedeniyle gerek sınıf içinde gerekse dışında göstereceği başarıyı özyeterlik durumları doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin kişiliği ve davranışları öğrencilerin akademik ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır (Özata, 2007). Okulda öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin geliştirdikleri inançları öğrencilerinin eğitimlerinde neler yapabileceklerine yardımcı olmaktadır (Say, 2005).

Öğretmenlerin yeterlikleri; öğretme davranışları, aktivite seçimleri, genişletilmiş çabaları ve azimleri gibi durumlarda etkili olabilir. Düşük yeterlik hassasiyeti olan öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerine etkisi olan yeteneklerinden şüphe ederler. Kendi kapasitelerini aşar düşüncesiyle planlı aktivitelerden çekinirler. Öğrencilerin günlük çektiği öğrenmelerde onlara yardımcı olma konusunda, ek materyaller bulma konusunda, öğrencilerin anlamadıkları konularda onlara yeniden öğretim yapma durumlarında ısrarcı olmayabilirler. Yüksek yeterliği olan öğretmenler bu tür durumlarda yaşanabilen zorluklara karşı meydan okurlar. Öğrenme problemleri olan öğrenciler konusunda daha az vazgeçme eğilimindedirler. Öğretmenlerin özyeterlikleri öğrencilerin hem davranışlarını hem de başarılarını etkiler (Schunk, 1989).

**Tablo 2.7.** MEB öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, Öğretmen Yeterlikleri)

<b>Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim</b>
Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
Öz değerlendirme yapma
Kişisel gelişimi sağlama
Mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama
Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
<b>Öğrenciyi tanıma</b>
Gelişim özelliklerini tanıma
İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma
Öğrenciyeye değer verme
Öğrenciyeye rehberlik etmek
<b>Öğretme ve Öğrenme Süreci</b>
Dersi planlama
Materyal hazırlama
Öğrenme ortamlarını düzenleme
Ders dışı etkinlikler düzenleme
Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
Zaman yönetimi
Davranış yönetimi
<b>Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme</b>
Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
<b>Okul, Aile ve Toplum İlişkileri</b>
Çevreyi tanıma
Çevre olanaklarından yararlanma
Okulu kültür merkezi konumuna getirme
Aileyi tanıma ve aile ile ilişkilerde tarafsızlık
Aile katılımı ve işbirliği sağlama
<b>Program ve İçerik Bilgisi</b>
Türk milli eğitiminin amaçları ve ilkeleri
Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

## 2.5.Türkiye’ de özel eğitimin kısa tarihi

Cumhuriyetin ilk yıllarında özel eğitim gerektiren çocukların sorunları dikkate alınmış, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’ na bağlı olarak çalışan kurumlarda bakım ve sağlık hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. 1952-1953 yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsünde açılan Özel Eğitim Şubesi’ nde bir dönemlik eğitim verilmiş, 1955 yılında Ankara’ da Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ nde zihin engelliler için özel eğitim sınıfı açılmıştır. 1955-1979 yılları arasında sınıf ve dal öğretmenlerine özel eğitim alanında hizmet içi eğitim verilmiş, 1961 anayasasında özel eğitim gerektiren çocukların hakları güvence altına alınmıştır. 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim bölümü açılmış ve 1997 bu bölüm zihin engelliler öğretmenliği olarak değiştirilmiştir. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ‘özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır’ ifadesine yer verilmiştir. 1980 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ayrı bir Özel Eğitim Şubesi kurulmuştur. Özel eğitime özgü ilk yasa olan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası’nın 1983 yılında yürürlüğe girmesiyle kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin madde konulmuştur. Fakat bu maddenin içeriğinde bulunan açıklamalarda kaynaştırmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin ve destek hizmetlerinin nasıl sağlanacağına ilişkin eksikliklerin olduğu saptanmıştır. 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkı isimli kanun hükmündeki kararnamede kaynaştırma yoluyla eğitim tanımlanmış; 2005 yılında 5387 sayılı özürülüler kanunu; 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. 2008 yılında Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi çıkarılmıştır (Ataman, 2012).

Özel eğitim okullarının sınıf öğretmeni gereksinimi başarılı ilkokul öğretmenlerinden istekli olanlarının sertifika ve hizmet içi eğitim programlarından geçirilmeleriyle giderilmeye çalışılmıştır. Daha sonraları eğitim fakülteleri bünyesinde açılan özel eğitim bölümleri mezunları bu okulların ilköğretim sınıf öğretmeni açığını gidermeye başlamıştır. Branş öğretmenliğinde ise, bugün olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarından yararlanılmıştır. Ancak özel eğitimde branş öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir düzenleme hiç bir zaman düşünülmemiştir (Kıvrak, 2003).

## 2.5.1.Özel eğitim alanında çeşitli istatistikî bilgiler

**Tablo 2.8.** 2015-2016 Eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarında okul ve öğrenci sayıları (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 2016)

<b>Özel öğretim kurumlarında okul ve öğrenci sayısı</b>				
<b>Özel öğretim kurumları</b>	<b>Okul Sayısı</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kız</b>	<b>Toplam Öğrenci</b>
<b>Özel eğitim örgün eğitim toplamı</b>	1268	179487	109002	288489
Özel eğitim okulu bünyesindeki anasınfları	143	664	366	1010
Kaynaştırma eğitimi (anaokulu)	0	924	475	1399
İlkokul (işitme engelliler)	44	863	513	350
Ortaokul (işitme engelliler)	44	1771	1058	713
İlkokul (görme engelliler)	17	564	322	242
Ortaokul (görme engelliler)	17	678	406	272
İlkokul (ortopedik engelliler)	3	302	158	144
Ortaokul (ortopedik engelliler)	3	346	195	151
İlkokul (Hafif düzeyde zihinsel engelliler)	36	788	500	288
Ortaokul (Hafif düzeyde zihinsel engelliler)	42	1520	994	526
Özel eğitim uygulama merkezi (I. Kademe)	259	7624	4833	2791
Özel eğitim uygulama merkezi (II. Kademe)	254	6769	4431	2338
Ortaokul (Uyum güçlüğü olanlar)	1	41	0	41
Özel (Özel) eğitim ilkokulu	22	72	46	26
Özel (Özel) eğitim ortaokulu	14	49	17	32
Özel eğitim sınıfı (ilkokul)	0	11183	6666	17849
Özel eğitim sınıfı (ortaokul)	0	11592	7301	18893
Kaynaştırma eğitimi (ilkokul)	0	50922	30458	81380
Kaynaştırma eğitimi (ortaokul)	0	56446	35586	92032
Özel eğitim meslek lisesi (Ortopedik engelliler)	2	69	37	106
Özel eğitim meslek lisesi (İşitme engelliler)	21	1221	867	2088
Özel eğitim iş uygulama merkezi (III. Kademe)	214	10257	6774	3483
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (Görme engelliler III. Kademe)	2	26	15	41
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (Zihinsel engelliler III. Kademe)	130	14317	9028	5289
Kaynaştırma eğitimi (Ortaöğretim)	0	27730	17144	10586
<b>Özel öğretim kurumlarında okul, öğrenci ve derslik sayısı</b>				
Örgün eğitim toplamı	10525	1174409	623309	551100
Okul öncesi eğitimi	4658	102173	89497	191670
İlkokul	1389	232039	122834	109205
Ortaokul	1555	278089	150233	127856
Ortaöğretim	2923	248069	224542	472611
Genel öğretim	2504	197355	176039	373394
Mesleki ve teknik ortaöğretim	419	50714	48503	99217

**Tablo 2.9.** 2015-2016 Eğitim öğretim yılında özel eğitim kurumlarında derslik ve öğretmen sayıları (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 2016)

<b>Özel öğretim kurumlarında derslik ve öğretmen sayısı</b>				
<b>Özel öğretim kurumları</b>	<b>Derslik</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam öğretmen</b>
<b>Özel eğitim örgün eğitim toplamı</b>	7287	5026	6569	11595
Özel eğitim okulu bünyesindeki anasınfları	231	36	287	323
Kaynaştırma eğitimi (anaokulu)	0	0	0	0
İlkokul (işitme engelliler)	361	96	172	268
Ortaokul (işitme engelliler)	302	355	277	632
İlkokul (görme engelliler)	139	54	129	183
Ortaokul (görme engelliler)	173	160	99	259
İlkokul (ortopedik engelliler)	53	5	34	39
Ortaokul (ortopedik engelliler)	15	18	33	51
İlkokul (Hafif düzeyde zihinsel engelliler)	276	81	133	214
Ortaokul (Hafif düzeyde zihinsel engelliler)	110	212	283	495
Özel eğitim uygulama merkezi (I. Kademe)	2080	800	1258	2058
Özel eğitim uygulama merkezi (II. Kademe)	599	913	1099	2012
Ortaokul (Uyum güçlüğü olanlar)	10	13	3	16
Özel (Özel) eğitim ilkokulu	272	67	174	241
Özel (Özel) eğitim ortaokulu	70	27	39	66
Özel eğitim sınıfı (ilkokul)	0	0	0	0
Özel eğitim sınıfı (ortaokul)	0	0	0	0
Kaynaştırma eğitimi (ilkokul)	0	0	0	0
Kaynaştırma eğitimi (ortaokul)	0	0	0	0
Özel eğitim meslek lisesi (Ortopedik engelliler)	12	23	16	39
Özel eğitim meslek lisesi (İşitme engelliler)	220	258	195	453
Özel eğitim iş uygulama merkezi (III. Kademe)	1414	928	1132	2060
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (Görme engelliler III. Kademe)	0	7	7	14
Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (Zihinsel engelliler III. Kademe)	950	973	1199	2172
Kaynaştırma eğitimi (Ortaöğretim)	0	0	0	0
<b>Özel öğretim kurumlarında okul, öğrenci ve derslik sayısı</b>	<b>Derslik</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam öğretmen</b>
<i>Örgün eğitim toplamı</i>	98762	46869	86912	133781
Okul öncesi eğitimi	16699	307	17776	18083
İlkokul	23019	5865	20043	25908
Ortaokul	17317	11982	19306	31288
Ortaöğretim	41727	28715	29787	58502
Genel öğretim	34401	25355	24543	49898
Mesleki ve teknik ortaöğretim	7326	3360	5244	8604

## 2.6.Kaynaştırma yoluyla eğitim

Özel eğitim hizmetleri, ülkemizde özel gereksinimli bireylerin yaşitlarından ayrı olarak eğitim aldıkları özel eğitim kurumlarında ya da kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması adı altında normal ve özel gereksinimli bireylerin birlikte eğitim alması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Güven, 2011-b). Kaynaştırma, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine bağlı olarak her tür ve kademe, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve yetersizliği olmayan bireylerin (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı), örgün ve yaygın eğitim ortamlarında (MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 2016),

özel eğitim desteğinde eğitimlerini sürdürmesidir (Kargın, 2004). Bu eğitimi aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürülmektedir. Belirli durumlarda özel gereksinimli öğrenciler için özel sınıflar açılmaktadır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Kaynaştırma yoluyla eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine, bireysel farklılıkları ve öğrencinin nasıl öğrendiğini temel alan öğrenci merkezli program yaklaşımları yardımcı olmaktadır. Ancak, bunlara ek olarak kaynaştırma yoluyla eğitimin başarıya ulaşmasında sınıftaki diğer öğrencilerin tutumları, öğretmenin yaklaşımı ve öğretimsel uyarlamaların da büyük önemi olduğu bilinmektedir (Güven, 2011-b). Zihin yetersizliği olan çocukların ayrı okullarda ve iş okullarında eğitim almaları gerekmektedir. Fakat bu okullar çok yaygın olmadığından zihin yetersizliği olan öğrenciler normal ilköğretim okullarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte kaynaştırma yoluyla eğitim alarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Fakat bu sınıflarda özel gereksinimli öğrencilere gerekli olan destek verilemediği gözlemlendiği için bu sınıflarda eğitim veren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012). Bu eğitim, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülmektedir (Palancı, 2013).

Kaynaştırma yoluyla eğitim sürecinde ÖGÖ'lerin akranlarıyla birlikte tamamen aynı eğitimi almaları beklenemez. ÖGÖ'ler için özel bir eğitim programı olması gerekmektedir. Burada özel programdan kastedilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programıdır (BEP) (Camadan, 2012). Kaynaştırma yoluyla eğitimde uygulanması için hazırlanan öğretim programlarında, öğrencilerin konu ile ilgili kritik dönemlerine sağlıklı başlangıç yapıp devam etmelerine imkan sağlamak dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisidir (Ersever, 1993). Avcıoğlu (2011)'e göre BEP, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere kaynaştırma yoluyla eğitimlerde hazırlanması gereken temel zorunluluklardandır. Dawson (2008)'e göre BEP, Özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimsel amaçlarının, değerlendirme metotlarının, davranış yönetim planlarının ve eğitim performanslarının ayrıntılı sunulduğu planlardır. Öğretmen, özel eğitim öğretmeni, aile, konuşma ve dil uzmanı, psikolog ve okul yöneticilerinden oluşan bir destek ekibi tarafından oluşturulur. Avcıoğlu (2011)'e göre



BEP, özel gereksinimli olan bireylerin öğretimlerine nereden başlamaları, neleri nasıl öğrenmeleri gerektiğini anlatan kararlar dizisidir. BEP' in içeriğinde bireyin yapabildiklerinin düzeyini belirleyen eğitimsel ölçümleme, öğretim amaçları, yıllık amaçlar, öğretim uyarlamaları, programın hazırlanması ve hizmetler, araç-gereçler ve sorumlu kişiler dahil bilgiler bulunmaktadır. Bu program bireye eğitim veren personelin de kendi aralarındaki iletişimlerini kolaylaştırır ve ebeveynler de bu program sayesinde bilgilendirilir. MEB (2008)' e göre BEP, özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (öz bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim vb.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezi vb.) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf-içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır. Bu doküman aile, öğretmen veya uygulayıcı ve ilgili uzmanların iş birliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı).

#### 2.6.1.Kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı

Özel gereksinimli bireyler de özel gereksinimli olmayan bireyler gibi gereksinimlerini en uygun şekilde karşılayacak olan eğitim hizmetlerini alma hakkına sahiptirler (Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner, 2004). Kaynaştırma yoluyla eğitimin de diğer eğitim alanlarında olduğu gibi amaçları vardır. Bunlar, normal gelişim gösteren arkadaşları ile aynı ortamda eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin bu şekilde topluma kazandırılmasını sağlamak ve yaşitlarının performanslarına ulaşmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olmak (Kesiktaş, 2006; Sucuoğlu ve Özokuçu, 2005), bireyi normal hale getirmek değil, bireylerin ilgi ve yeteneklerini en yetkin şekilde kullanmasını sağlamak ve buldukları toplumda yaşayabilmelerini kolaylaştırmak (Yüksel, 2014), yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak, destek eğitim hizmetleri ile öz bakım, günlük yaşam, sosyal, dil ve iletişim alanlarına ait beceriler kazandırmak, akademik ve mesleki alanda

bilgiler kazandırmak, yaşamlarını bağımsız ve üretken olarak sürdürmelerini sağlamaktır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Kaynaştırma yoluyla eğitimin ilkeleri ise; özel eğitime ihtiyacı olan bireyin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır, uygulamada verilen hizmetler yetersizliğe göre değil bireylerin eğitim ihtiyaçlarına göre verilir, erken bir sürede başlamak esastır, bireysel farklılıklar esastır, gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerektirir, doğal eğitim ortamlarında sürdürülmelidir, uygulamada eğitim alan öğrencileri toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar, uygulamada okul, aile ve çevre işbirliği gereklidir şeklindedir (Yüksel, 2014).

#### 2.6.2.Kaynaştırma yoluyla eğitimin faydaları

Kaynaştırma yoluyla eğitimin en önemli yararı doğrudan özel gereksinimli bireye yöneliktir. Refleksiv davranışlar dışında insan davranışlarının büyük çoğunluğu öğrenme sonucunda elde edilen davranışlardır. Bireyler çevrelerindeki akranlarını ve yetişkinleri gözleyerek ve onların davranışlarına öykünerek davranışlarını şekillendirir, yeni davranışlar kazanırlar. Dolayısıyla çocuk, normal ortamlar içerisinde insanlarla birlikte olduğu ölçüde toplumun beklentilerine uygun davranışları edinme olanağını sürdürebilecektir (Ulutaşdemir, 2007). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, yetersizliği olmayan bireylerin de toplumsal yaşamın birçok alanında karşılaşabilecekleri özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri tanımalarına, anlamalarına ve bireysel farklılıkları daha kolay kavramalarına olanak sağlamaktadır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Kaynaştırma yoluyla eğitim, farklı bireyleri yeteneklerine ve özelliklerine göre ayırmanın yerine, tüm bireylerin aynı sınıfta bulunmalarını sağlayarak onları gereksinimleriyle tanışmaya teşvik etmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma yoluyla eğitim sınıflarında normal ve özel gereksinimli bireyler aynı sınıfta hep birlikte öğrenirler. Bundan yola çıkarak kaynaştırma yoluyla eğitim uygun koşullarda uygulandığında özel

gereksinimli öğrencilerin rahatlıkla yerleştirilebileceği ve gereksinimlerin karşılanabileceği bir yerleştirme biçimi olarak düşünülebilir (Yıkılmış, 2006).

## 2.7.Özel gereksinimli bireyler

Günlük yaşam içerisinde kişiler arasında pek çok bireysel farklılık gözlenmektedir. Fiziksel özellikler, kişisel yetenekler, ilgiler bu farklılıklara örnektir. Belirtilen bireysel farklılıkların yanı sıra, bireyler arasında günlük ve toplumsal yaşamın bir parçası olan temel becerilerin ve kişisel sorumlulukların yerine getirilmesine engel olan bireysel farklılıklar da bulunabilmektedir (Özkan Yaşaran, 2009).

Özel gereksinimli olan bireylerin anlaşılabilmesi için bu bireyleri ilgilendiren “zedelenme”, ”yetersizlik” ve “engel” kelimelerinin de incelenmesi gerekmektedir. Zedelenme; doğum öncesi, doğum anı veya sonrası çeşitli nedenlerle organların görevlerini yerine getirememesi veya organların zorlanması durumudur. Yetersizlik; zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarının zedelenmesine bağlı olarak bireyde tamamen ya da kısmen görülen işlev kayıpları (Palancı, 2013); bir şeyi yapmada yeterli olamama veya yapabilmek için sınırlı kapasiteye sahip olma, bireyin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirememesi durumudur. Bundan dolayı bu bireyler kimsenin duyduğu gibi duymayabilir, gördüğü gibi görmeyebilir, öğrendiği gibi öğrenmeyebilirler (Çulha, 2010). Engel; anatomik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal bozukluklar sonucunda bireyin etkinliklerinde kalıcı azalma ya da kayıptır (Türkiye Engelliler Spor ve Yardım Vakfı, <http://www.tesyev.org/default.aspx?k=40&b=13>, 2017).

Bu bireyler özürlü, engelli, ayrıcalıklı, özel gereksinimli veya yetersizlikten etkilenmiş olarak da adlandırılabilir. Hatta daha genel olarak sakat veya özel eğitime muhtaç da denilebilmektedir (Özgür, 2015). Bu şekilde özellikleri ile yaşamak zorunda olan bireyler, bilgiyi farklı yollar ve gereksinimlerle kazanabilme durumlarından dolayı eğitim faaliyetlerini de farklı ortam, amaç ve uygulamalarla sürdürmek durumunda kalabilmektedirler. Bu bireyler için özel eğitim çalışmaları yapılması gerekliliğinden dolayı özel gereksinimli birey veya özel eğitime muhtaç birey olarak nitelendirilmektedirler.

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Özel eğitime ihtiyacı olan birey çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı; MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008).

### 2.7.1.Özel gereksinimli bireylerin tanılanması

Bireylerin özel eğitime ihtiyacı olup olmadığı konusunda ciddi çalışmalar ve aşamalar mevcuttur. Çuhadar (2014)'e göre bu aşamalar bireyin yetersizliğinden şüphelenme, şüphelenme sürecinde bireyin takibi ve beklenenin altında katılım ve başarı olması durumunda gerekli kurum ve kişilere incelenmesi için gönderilip değerlendirilmesi, tanılanması, sınıflanması, özel eğitime uygunluğuna karar verilmesi ve yerleştirilmesi gibi süreç ve aşamalardan oluşmaktadır.

İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak çalışan rehberlik ve araştırma merkezlerindeki (RAM) özel eğitim değerlendirme kurullarınca özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen bireyler için eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri yapılmaktadır. Bu tanılama işlemi ile ilgili kanun hükmü 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un 16. maddesidir. Bu kapsamda tanı konulan bireylerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamında olması için özel eğitim almasına karar verilmektedir. Bu kurulda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenerek bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıflarda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim ile eğitimine sürdürmesine imkan verilmektedir. Ayrıca özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim aracılığıyla, gündüzlü eğitim hizmeti veren özel eğitim okul/kurumlarında ya da yatılı özel eğitim okul/kurumlarında eğitime yönlendirilmeleri de söz konusu olabilmektedir (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Özel gereksinimli bireyin tanılanması sürecinin daha ayrıntılı olarak şu aşamalardan oluştuğu görülebilir. Özel gereksinimli olduğu düşünülen bireylerin öğretmen/öğretmenler, veli ve okul idaresi tarafından alınan tüm tedbirlere rağmen akranlarından farklı eğitim ihtiyaçları olduğunun fark edilmesi, farklı gelişim gösterdiği için farklı eğitim ihtiyaçları olduğu düşünülen bireyler için yaklaşık olarak bir dönemi bulan izleme yapılması, öğretmen/öğretmenler tarafından bireyin durumuna ilişkin bilgileri içeren süreç değerlendirme raporunun hazırlanması, süreç değerlendirme raporunun okuldaki rehberlik servisine iletilmesi, birey ile ilgili değerlendirme yapılabilmesi için okul idaresi denetiminde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonunun toplanması, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu tarafından bireye ilişkin değerlendirme yapılması ve RAM'a yönlendirilip yönlendirilmeyeceğine karar verilmesi, bireyin velisinin alınan karar doğrultusunda bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınması, velinin bilgisi dâhilinde eğitsel değerlendirme istek formunun doldurulması, okul idaresince resmî işlemlerin başlatılması ve konuya ilişkin belgelerin RAM'a gönderilmesi, RAM'da bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapılacağı tarih ve saate karar verilmesi ve buna ilişkin velinin bilgilendirilmesi, ihtiyaç halinde bireyin tıbbî tanısının yapılabilmesi için velinin ilgili sağlık kuruluşuna yönlendirilmesi, planlanan zamanda bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapılması, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçlarına göre Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporunun düzenlenerek bireyin uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi, il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda bireyin uygun resmî okul/kuruma yerleştirilmesine karar verilmesi ya da bulunduğu okulda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla öğrenimine devam etmesi kararının alınması, il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından alınan yerleştirme kararının okula, veliye ve bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapıldığı RAM'a gönderilmesi ile bu sürece ilişkin iş ve işlemler tamamlanmış olur (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Bu süreç sonrasında özel gereksinimli bireyin eğitiminin ve gelişiminin desteklenmesi ve bu sürecin izlenmesi aşamasında, öğretmenlere iletilmesi gereken bilgilendirmeler okul idaresi veya rehberlik servisi tarafından toplantılarla yapılmaktadır. Ayrıca konu ile ilgili video kayıtları ya da filmler izletilmesi, özel eğitim okul/kurumları

ile özel eğitim sınıflarının ziyaret edilmesi, okuma materyalleri temin edilmesi ya da bu içerikli seminerler düzenlenmesi yoluyla da bu çalışmalar sürdürülmektedir. Ailenin de sürece dâhil edilerek çocuğunun durumu hakkında bilgilendirme yapması istenmektedir (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Anlatılan bu yetersizlikler bireyin sosyal, duygusal, zihinsel, akademik, kültürel vb çok alanda gelişimine olumsuz etkiler sağlayacak güçte olabilmektedir. Özel eğitim alanında da yetersizliği olan bireylerin mevcut kapasitelerini kullanarak gelişimlerini sürdürmeleri ve hatta mevcut kapasitelerinin belirli artışlarla üstüne çıkabilmeleri için özel çalışmalarla eğitim uygulamaları yapılması amaçlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi uzmanlık alanı olarak özel eğitim alanındadır ve bu eğitim alanının kapsamı ve içeriğinin incelenmesinde fayda bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında özel gereksinimli bireylerin yetersizlik alanlarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

#### 2.7.1.1. Görme yetersizliği olan birey

Görme gücü normal görme gücünden daha düşük olan (Çavkaytar ve Diken, 2012) ve görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı eğitim performansı ve sosyal uyumu olumsuz yönde etkilenmiş bireylerdir (MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Bu nedenle birey özel eğitim veya destek eğitim hizmeti alır (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Görme yetersizliği yaşantı, çevre etkileşimi ve davranış serbestisinde önemli kısıtlamalar oluşturmaktadır (Palancı, 2013). Edindiğimiz bilgilerin çoğunluğu görme yetimiz ile kazanılmaktadır. Bu açıdan görme duyusunun insanlar için önemi büyüktür (Çavkaytar ve Diken, 2012).

#### 2.7.1.2. İşitme yetersizliği olan birey

İnsanlarda doğal olarak gelişen işitme yeteneği süreci çeşitli nedenlerden dolayı sorunlar yaşayabilmekte ve bu durum insanların günlük yaşam içinde sesleri değişik

duyabilme düzeylerinde işitmelerine veya hiç duymamalarına neden olmaktadır (Çavkaytar ve Diken, 2012). İşitme yetersizliği işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlükler nedeniyle bireyin eğitim başarımının (performansının) ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2005, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği, MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Yaşadığı bu güçlükler nedeniyle işitme yetersizliği olan bireyler özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

İşitme yetersizliği, hafif dereceli boyuttan ileri dereceli boyuta kadar farklılık gösterebilmektedir. Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası çeşitli nedenler yüzünden işitme engeli oluşabilmektedir. Özel eğitim okullarında işitme engelli bireylere okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitimler verilmektedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim ile bu bireylere akranları ile birlikte eğitim almalarına imkan sağlanmakta ve sosyal, duygusal, açılardan bütünlük sağlamalarına imkan verilmektedir. İşitme yetersizliği bireylerin eğitim ortamlarının yeterli biçimde düzenlenmesi önemlidir. Sınıfların yalıtımı, uygun araç gereçle donatılması ve çocukların grupla eğitim sırasında kullanacakları cihazla derse katılımda bulunma imkanlarının sağlanması gerekmektedir (Palancı, 2013).

#### 2.7.1.3.Fiziksel-ortopedik yetersizliği olan birey

İnsanlar farklı nedenlerden dolayı çeşitli fiziksel durumlar ve hastalıklar ile karşılaşabilmektedir. Bu tür durumlar bireylerin fiziksel görünümünü, sosyal ve akademik hayata katılım ve başarılarını düşürebilmektedir (Çavkaytar ve Diken, 2012). Fiziksel yetersizlikler sinir sistemi ile ilgili fiziksel yetersizlikler, kas-iskelet sistemi ile ilgili yetersizlikler ve sağlıkla ilgili fiziksel yetersizlikler olarak üç grupta incelenebilir (Turhan, 2016).

Çeşitli hastalıklar, kazalar, travmalar, doğum öncesi gelişim anormallikleri, bireyin gelişiminde oluşan fiziksel hareketlerini tek başına oluşturmasında engel olabilen

her türlü sınırlılık bu yetersizlik kapsamında değerlendirilir. Fiziksel yetersizliği olan bireyler için asıl olan “engelsiz bir fiziki alan” üretimine imkan sağlamaktır. Bireyin kendisine has yetersizlik özelliğine göre ayrıca ortam düzenlemeleri gereklidir (Palancı, 2013).

#### 2.7.1.4.Konuşma yetersizliği olan birey

Konuşma güçlüğü sözel iletişimde farklı seviye ve biçimlerde ortaya çıkan aksaklıklar ve düzensizlikler nedeniyle dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlüklerin, bireyin eğitim performansı ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemesi durumudur (MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Konuşma bozukluğu konuşmanın anlamsız ve iletişimi engelleyici özelliklerde olması durumudur (Çavkaytar ve Diken, 2012). Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler, dil ya da konuşma yetersizliği bakımından iletişim problemi yaşayan (Servi, 2016) ve bu nedenlerle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

Konuşma bozukluğu kişinin konuşma sırasında hoş olmayan, yaşına uymayan ve anlaşılmayan sesleri üretmesi ile oluşan yetersizlik durumudur. Farklı türleri vardır. Çocuğun kendi yaşından beklenen konuşma seviyesinden daha geri seviyede konuşması veya yaşlılarından çok daha yavaş konuşma özelliğinden dolayı sahip olduğu durumuna gecikmiş konuşma; konuşma sesinin net ve gür olması ama konuşmasının sonunda sesin gürlüğüne kaybetmesi-güçsüzleşmesi ve bu duruma sinirsel ya da ses telleri üzerindeki hasarların neden olmasıyla oluşan işitme engel türü ses bozukluğu; konuşma seslerinin çıkarılmasında seslerin atlanması, yer değiştirmesi, eklemeler ve çarpıtmalar yaşanması durumuna artikülasyon bozukluğu (Palancı, 2013); konuşmanın akıcılığı ve ritmi ile ilgili problemler, konuşma sırasında duraklamalar, akıcılıkta bozukluklar, tekrarlar ve vurgu-tonlamada aksaklıklarla oluşan engel durumu ise kekemelik olarak adlandırılmaktadır (Selçuk, 2002’ den akt. Palancı, 2013).



#### 2.7.1.5.Ortopedik yetersizliği olan birey

Vücutun hareket ile ilgili organlarında çeşitli nedenlerden dolayı yetersizlikleri olan bireylerdir. Ortopedik engel ise temel hareket fonksiyonlarını olumsuz şekilde etkileyen nörolojik veya kas sistemlerinde doğuştan veya sonradan edinilmiş yetersizliklerdir (Çavkaytar ve Diken, 2012). Ortopedik yetersizlik sinir sisteminin zedelenmesi, kazalar, travmalar, doğumsal anomaliler, genetik problemler ve hastalıklar sebebiyle, kas, iskelet ve eklemlerin görevlerini sürdürememesidir (Sazak Pınar, 2010). Ortopedik yetersizliği olan bireyler bu yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Bireylerin tek başlarına fiziksel hareketlerini gerçekleştirebilmelerine engel olan her türlü sınırlılık bu kapsama girmektedir (Palancı, 2013).

#### 2.7.1.6.Sürekli-kronik hastalığı olan birey

Süreğen hastalığı olan birey sağlık durumundan dolayı tıbbi desteğe (Çavkaytar ve Diken, 2012), sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Gelişim dönemi içinde, bireyin, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Süregelen hastalıkları (kanser, genetik problemler, aids, böbrek yetmezliği vb) nedeniyle yaşamlarının büyük kısmını hastalıkları ile ilgilenme ve hastane ortamlarında geçirdikleri için bu bireylere özel eğitim, uyum, sanatsal ve psikososyal destek programları (başa çıkma, yılmazlık) uygulanmaktadır (Palancı, 2013).

#### 2.7.1.7.Zihin yetersizliği olan birey

Zihin Yetersizliği 18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevlerinde, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik

durumudur (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı; MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir (MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008; MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliğinin (AAIDD)' nin zihin yetersizliği açıklamalarında ortaya çıkan önemli noktalar zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda anlamlı derecede sınırlılıkların olması, belirtilen bu sınırlılıkların bireyin gelişim dönemlerinde ortaya çıkmasıdır. Zihin yetersizliğinin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası olmak üzere üç nedeni olduğu kabul edilmektedir ve zihin yetersizliği olan bireylerin çoğunluğunu hafif derecede olan bireyler oluşturmaktadır (Palancı, 2013). Hafif derecede zihin yetersizliği olan çocuklar sınıf ortamında çok fazla desteğe gerek kalmaksızın öğrenebilen bireylerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Zihin yetersizliği olan bireyler yetersizliklerinin şiddetine/derecesine göre farklı sınıflarda değerlendirilmekte ve isimlendirilmektedir. Yetersizlik seviyeleri çeşitli ölçümlerle sağlanmaktadır. Amerikan Zihinsel Engelliler Derneği (American Association on Mental Retardation-AAMR)' ın yaptığı sınıflamaya göre zeka testleri sonucunda 50/55-70 arası puanı alan bireyler hafif derecede, 35/50-55 arası puanı alan bireyler orta derecede, 25/35-40 arası puanı alan bireyler ağır derecede ve 20 ve altında puan bireyler ise çok ağır derecede zihin yetersizliği olan bireyler olarak adlandırılmaktadır (Akt. Çifci Tekinarslan, 2013).

Zihin yetersizliğin sınıflandırmaları farklıdır. Geleneksel sınıflandırmada zihin yetersizliğin nedenlerine göre (daha çok tıp alanında kullanılır) ve zihin yetersizliğinin ağırlık derecesine göre sınıflandırma yapılır. Zihin yetersizliğin ağırlık derecesine göre sınıflandırma psikolojik ve eğitsel sınıflandırma olarak ikiye ayrılır. Psikolojik sınıflandırmada bireyin zeka bölümü yani IQ değeri dikkate alınır. Bu testlere göre hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak dörde ayrılan zihin yetersizlik sınıflaması yapılmaktadır. Eğitsel sınıflandırma ise bireylerin eğitsel durumu göz önüne alınarak yapılmaktadır.

Buna göre bireyler; eğitilebilir (okuma-yazma, matematik öğrenebilirler), öğretilebilir (sosyal uyum, iletişim, öz bakım becerileri öğrenebilirler), ağır ve çok ağır (basit öz bakım becerilerini öğrenebilirler) olarak sınıflandırılmaktadır (Çavkaytar ve Diken, 2012).

- Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bireyin eğitim dönemi içinde, sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyacı olması,
- Orta Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bireyin temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında yoğun özel eğitim ihtiyacı olması,
- Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bireyin öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmet ihtiyacı olması,
- Çok Ağır Düzeyde Zihin Yetersizliği: Bireyin zihin yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşamı boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumudur (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı; MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitimine devam eden zihin yetersizliği olan bireylerin destek eğitim programındaki amacı, verilen özel eğitim hizmetlerinden etkili ve en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaktır. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, ülkemizde zihin yetersizliği (ağır, orta, hafif düzeyde) olan bireylerin gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008).

#### 2.7.1.8.Otizm spektrum bozukluğu olan birey

Otizm erken çocukluk döneminde görülmeye başlayan, sosyal-sözel etkileşimsizlik, iletişim bozukluğu, ilgi ve etkinliklerin belirgin sınırlılığı özellikleriyle kendini gösteren (MEB, 2000, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği), doğuştan gelen ve belirtileri bireyin ilk üç yaşında kendini göstermeye başlayan (Birkan, 2014), bireylerde oldukça farklı özellik ve davranışlar görülen, kesinleşmemiş olmakla birlikte çevre ve genetik faktörlerin neden olduğu düşünülen (Palancı, 2013), erken dönemde ortaya çıkarak sosyal iletişimde bozukluk, sosyal-toplumsal etkileşim kurmada sorunlar sergileme şeklinde kendini belli edebilen (Amerikan Psikiyatri Birliği 2013' den akt. Töret, 2016), Otistik bozukluk, Asperger sendromu, Rett sendromu, çocukluk çağı dezintegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluklar kategorilerini de içine alan (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5' den akt. Kaymak, 2016) gelişimsel bilişimsel ve nörolojik bozukluktur. Otistik bireyler bu nedenlerle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

#### 2.7.1.9.Duygu ve davranış bozukluğu olan birey

Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012). Yaşına uygun davranışlar sergilememe, duygu ve davranış bozuklukları için önemli bir ölçüt olmaktadır. Birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülen biyolojik ve çevresel olmak üzere iki nedenden kaynaklanmaktadır. Bu bireylerin duygu ve davranış bozukluğuna sahip olduğuna ruh sağlığı uzmanı-psikiyatristler karar vermektedir (Özdemir, 2016).

### 2.7.2.Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi

Tarihsel süreçte özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken, bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitim daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiştir (Kargın, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi onlara sağlanan eğitim faaliyetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları için önceden hazırlanmış olan ortamlarda yürütülmektedir (Çakıroğlu, 2016). Bazı öğrencilerin gelişiminin diğerlerinden geri veya ileride olması o öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmasını gerektirmemelidir. Öğrenci her ne kadar farklı gelişim gösterse de en az kısıtlayıcı ortam şeklinde nitelendirilen önemli uygulama kuralı gözden kaçırılmamalıdır. Diken ve Batu (2013), en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile de olabildiğince fazla zaman sürecinde birlikte eğitim almaları gerekliliğinin önemini belirtmektedirler.

Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim etkinliklerinde bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, 2011-b). Günümüzde çağdaş eğitim, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet sunmak üzere bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanmaya başlamıştır. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencileri topluma kazandırmak amacıyla onların mevcut bedensel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirecek şekilde eğitim gereksinimlerinin karşılanması önem kazanmıştır (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Her öğrencinin farklı alanlarda yeteneğinin var olduğu düşüncesinin önem kazanması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine verilen önemi de artırmıştır. Öğrencinin bazı alanlarda yetersiz olması onun hiçbir alanda başarı gösteremeyeceği anlamına gelmemektedir (Camadan, 2012).

Öğretmenler tarafından özel gereksinimli öğrencilerin ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması aşamasında, sınıftaki tüm öğrencilerin eğitim performansları, eğitim ihtiyaçları ve öğrenme özelliklerinin göz önünde bulunarak karma bir plan yapılmasına dikkat edilmelidir. Bu doğrultuda hazırlanan ve uygulanan eğitim programında eğitim yapılan ortamın özellikleri de göz

önünde bulundurularak öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri belirlenir ve belirlemeler sayesinde sunulan eğitim hizmetlerinde verimlilik artışları görülebilir. Bu sayede özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için uygun öğrenme sağlanmış olunur. Özel gereksinimli öğrencinin eğitiminin notla/puanla değerlendirilmesi sürecinde ise, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre bulunduğu okulun eğitim programı, denkliği olan bir programı izleyen öğrencilerin başarıları, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümleri ve öğrencilerin BEP' leri dikkate alınmaktadır (MEB, 2015, Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

### 2.7.2.1.Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi

Eğitim öğretim ortamlarında sınıf düzeylerine ve okul tiplerine (ağırlıklı olarak bir alana yönelik eğitim öğretim yapan ortaokul veya liseler) göre farklı sayı ve zorluk derecelerinde birçok ders verilmektedir. Bu derslerin bazıları zorunlu bazıları da seçmeli ders niteliğindedir. MEB ilkokul, ortaokul ve lise haftalık ders çizelgesinde de verildiği üzere: Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği, Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler, Türk Edebiyatı, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe ve Müzik zorunlu derslerdir ve bu derslerin bazıları kademe ve sınıf derecelerine göre seçmeli ders niteliğini de taşımaktadır (MEB, 2010, 2015). Müzik eğitimi bireye yaşantıları aracılığıyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma, müziksel davranışlarında değişiklikler oluşturma ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2005). Müzik ve müzik eğitimi, zihinsel ve fiziksel açıdan belirli bir yeterliğe erişmiş olan her bireyin alabileceği ve ilgi duyabileceği eğitimi alanı ve uğraşı alanı sayılabilir. Müzik eğitimi, önceden hazırlanmış planlar, saptanmış olan belirli amaçlarla ilişkili olarak çeşitli sınıf seviyelerine göre düzenlenmekte ve sürdürülmektedir.

Müzik dersi teorik ve uygulamalı olarak öğretilen derslerden birisidir. Müzik dersi, öğrencilerin birbirleriyle ve buldukları sosyal ortamın oluşturduğu grupla etkileşimin yoğun olarak yaşanabileceği, öğrencilerin kendilerini hem bireysel hem de

gruplar halinde ifade edebilmelerine olanak sağlayabileceği bir derstir. Öğrenciler, bireysel müzik etkinliklerinde kendi yetenek türleri ve seviyelerine bağlı olarak sunumlar yapabilmekte, grup etkinliklerinde ise topluluk içinde ve bazen bir topluluk karşısında sunumlar yaparak kendi varlığını ve yeteneğini gösterebilmektedir. Grup ve toplu müzik etkinlik ve uygulamalarında yine o sosyal oluşumun içinde varlığını gösterip farklı bireyleri tanımaya ve onlarla işbirliği içinde çalışmaya imkanlar bulabilmektedir.

Demokrasiyi kabul etmiş ülkelerde her birey saygıyı hak eder ve yetersizliği olan bireyler kaderlerine terk edilemez. Özel gereksinimli bireyler eğitim alamayacağı düşüncesi ile ortada bırakılamaz ve bu bireyler toplumda eşit haklara sahiptirler. Bu bireylerin de yeteneklerini geliştirebilecekleri uygun eğitim ortamları sağlanması gereklidir (Çağlar, 1981). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler genel eğitim sınıfları, genel eğitim ortamları veya birleşik sınıflar olarak da adlandırılabilen kaynaştırma sınıflarında eğitim almaktadırlar. Bu eğitim ortamlarında aldıkları birçok farklı dersten birisi de müzik dersidir. Müzik öğretmenleri kendi bilgileri, birikimleri ve yeterlikleri dahilinde özel gereksinimi olan öğrencilere müzik eğitimi verip onları müzik alanında geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Özel Eğitim Okulları programlarında sanat eğitimi dersleri ve müzik dersleri sayısal olarak dikkat çekicidir, oldukça önemli yer tutmaktadır ve bu derslerin birey yetiştirmedeki “araç” özelliği, içerik ve işleniş açısından da büyük önem taşımaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan engelli bireylerin engelleri ne olursa olsun öğrenmede gösterdikleri-gösterebilecekleri başarı doğrultusunda yapılan müzik eğitimi yoluyla özgüven duygusu yaratıp yaşam uyumu geliştirilmesi, toplumdaki diğer bireyler gibi davranış yetileri oluşturulması, doğasında taşıdığı nitelik ve yeteneklerin ortaya çıkartılıp işlenerek öncelikle bir birey olduğunun kendisine ve topluma algılatılması, çevresindeki her cismi, sesi, olayı özellikleri ve kaynaklarıyla tanıtip yaşamsal öğretiler kazandırılması, müzik ve müzik eğitimi yoluyla kazandırılan davranışların yaşantılara dönüşümünün gerçekleştirilmesi ve bu davranışların aktarımına ait öğretiler kazandırılması, müziğin geniş ufkundan yararlanarak yaratıcı, çoklu düşünen, kendine yeten bireyler yaratılması, bağımsız hareketlerinin gelişmesinde ve fiziksel özelliklerini kullanmasında gelişim sağlanması, birlikte iş yapabilme becerisi ve uyumlu davranışlar

geliştirmede destek sağlanması, yeti-yetenek ve becerilerinin yüreklendirilmesiyle engelinden kaynaklanan doğal mutsuzluğunun yok edilmesini sağlayacak sergilemeler gerçekleştirerek duygusal dünyasına olumlu katkılar sağlanması, yetenekleri doğrultusunda mesleki seçimlere yönlendirerek iş gücünden yararlanılması ve böylece toplum içinde üretken-bağımsız, yaşam hakkı elde edebilmiş bireylerin yetişmesine katkı sağlanması amaçlanmalıdır (Kıvrak, 2003).

Özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimi veren müzik öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken bazı önemli noktalar vardır, bunlar bu özel öğrencilerin ders işleme sürelerinin farklı olduğunun bilinmesi, dikkatlerini toparlayabilmelerinde hassas olduklarının bilinmesi, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun etkinlikler belirlenmesi gerekliliğidir. Ayrıca bu öğrencilerle müzik derslerinde ritim, ses ve şarkı söyleme, dans, oyunlar, müzikli drama ve kavram öğretimi çalışmaları yapılması da önemlidir (MEB, 2001, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği olan Çocuklar Eğitim Programı).

#### 2.7.2.2.Özel gereksinimli öğrencilere verilen müzik eğitiminin faydaları

Ürfioğlu (1986)' ya göre sosyal yaşamda seslere karşı deneyimi olan ve müziğe yakınlık duyan özel gereksinimli öğrenciler görmeyi, koklamayı, işitmeyi severler, elleri ile dokunmayı ve her şeyin tadına bakmayı isterler. Bu çocuklar, duyularını kullanarak işittikleri müziğin içeriği ile kendileri arasında yakınlık kurmaya çalışırlar. Müzik sayesinde çocuk yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık, düşünme sistemini geliştirme ve eğitimi konusunda tecrübe kazanmış olur ve müzik çocuğun ruhsal yapısını dinginleştirebilir. Sakin ortamlara yöneltebilir ve güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda güçlüklerin yenilmesi konusunda yardımcı olur. Duyularını açıkça ifade edemeyen bu çocuklar için müzik, duygusal gelişim aracı olarak da düşünülebilir. Müzik, çocukta doğrudan heyecan yaratır ve çocuğun davranışlarını etkiler, dikkatini yoğunlaştırır ve gözlem yeteneğini güçlendirir. Bellekte tutma, izleme ve taklit etme davranışlarının geliştirilmesinde yardımcı olur.



Yetersizliği olan bireylerde müzik çalışmaları başarıyı sağlamada etkilidir. Bu bireylere müzik aracılığı ile ğretilebilecek olanlar dikkatle incelendiğinde ne kadar geniş olduğu görülebilir. Yetersiz ğrenciler müzik çalışmaları sırasında birçok şeyi öğrenebilir ve kazanım sağlayabilirler (Kımalı, 2003).

#### 2.7.2.3.zel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminde genel amaçlar

Sesleri genel özellikleri ile tanır, çevresindeki müzik etkinliklerine katılır, sözlü müzik yoluyla konuşma becerisini geliştirerek anadilinin kullanımını güçlendirir, müziğin ritmik boyutundan yararlanarak ritim hareketlerini (yürüme, koşma) yönlendirir, sesini doğru ve etkili kullanır, müzik yoluyla kendini kontrol eder, aletli müzik çalışması yoluyla kas gelişimini sağlar, düzeyine uygun müzik eserlerini uygun çalgılarla çalar, müzik dağarcığını, alarak veya söyleyerek oluşturur, müzik yoluyla sevgi, sayđı ve arkadaşlık duyguları geliştirir, müzik yoluyla Atatürk' e sevgi ve sayđı duyar (MEB, 2001: İlkretim Okulu Orta Düzeyde ğrenme Yetersizliği olan ocuklar Eğitim Programı).

#### 2.7.2.4.zel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminde özel amaçlar

Farklı sesler çıkarır, sesin yönünü bilir, sesleri tanır, sesleri ayırt eder, varlıkları hareket ve sesleri ile taklit eder, insan seslerini tanır, insan seslerini ayırt eder, gürültü ile müzik sesini birbirinden ayırt eder, şarkıda geçen sözcükleri doğru seslendirir, sesini doğru kullanır, şarkı seslendirir, grupta şarkı seslendirir, birlikte şarkı söylemeye istekli olur, bildiği ezgileri doğru seslendirir, belirli gün, hafta ve ders konularına ilişkin şarkıları tanır, mziğimizdeki türleri tanır, mziğimizdeki türleri ayırt eder, mziğimizdeki türlerden bildiği örnekleri seslendirir, çevresindeki algıları tanır, çevresindeki algıları kullanılış özelliklerine göre bilir, algıları seslerine göre tanır, ses ve çalgı kullanarak müzik yapar, çevresindeki varlıkları hareket hızlarına göre tanır, çevresindeki varlıkları hareket hızlarına göre taklit eder, ritim tutar, dağarcığındaki sayışma, tekerleme, ninni, şarkı, türkü ve marşları uygun çabukluk ve yavaşlıkta seslendirir, müzikli oyun ve

dansları oynar, müzikle yapılan etkinliklere katılmaya istekli olur, İstiklal Marşı' nın anlamını bilir, İstiklal Marşı' nı doğru seslendirir, İstiklal Marşı' na katılır, Atatürk' le ilgili belli başlı şarkıları tanır, Atatürk' ü anlatan şarkıları ayırt eder, Atatürk' le ilgili düzeyine uygun şarkıları seslendirir, Atatürk'ü anlatan düzeyine uygun şarkıları seslendirmekten hoşlanır, müzik yoluyla Atatürk' ü daha çok sever, Atatürk ile ilgili sınıfındaki müzik etkinliklerine katılır, Atatürk ile ilgili sınıfındaki müzik etkinliklerine katılmaktan hoşlanır, Atatürk ile ilgili okulundaki müzik etkinliklerine katılır, Atatürk ile ilgili okulundaki müzik etkinliklerine katılmaya istekli olur, Atatürk ile ilgili çevresindeki müzik etkinliklerine katılmaktan zevk alır (MEB, 2001, ilköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocuklar eğitim programı).

Kınalı (2003) tarafından zihin engelli çocuklar için verilen müzik eğitimi amaçları şöyledir; müzik dinleyebilme, müzik zevki geliştirebilme, müziği gürültü ve bağırma sesinden ayırt edebilme, hafif ve şiddetli sesleri ayırt edebilme, şarkı söylerken sesini ve nefesini ayarlayabilme, müzik çalışmasında uygun davranışı gösterebilme, grupla şarkı söylerken gruba uyabilme, duyduğu sesi taklit edebilme, boş zamanlarında müzik dinleyebilme, hoşlandığı müziği ayırt edebilmedir.

#### 2.7.2.5.Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi programı ve programa ilişkin açıklamalar

Bilindiği üzere müzik öğretmenleri MEB tarafından yayınlanan seviyelere uygun müzik eğitimi programlarına göre eğitim yapmaktadırlar. MEB (2006)' ya göre programda, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak etkinlik örnekleri ve ölçmede değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin bire bir kullanımının yanı sıra, öğretmenler de programın yaklaşımına uygun olarak verilen örnek etkinliklerden yararlanarak yeni etkinlikler geliştirebilirler (Müzik Öğretim Programı). Özel eğitim gerektiren öğrencilerin müzik eğitimi için ise dersi yürütecek olan müzik öğretmenlerinin her farklı yetersizlikte olan özel gereksinimli öğrenci için BEP hazırlığı yapması ve etkinlik örnekleri tasarlaması gerekmektedir. Bu planlarda öğrencinin bireysel yetersizlik durumuna göre öğrenme-öğretme sürecini tasarlamakta, öğretim sonunda

değerlendirmelerin nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler vermekte ve öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler tasarlamaktadırlar.

Öğrenimleri sırasında hedeflere ulaşmaları ve başarı duygusunu yaşamaları zihin yetersizliği olan bireyler için önemlidir. Etkinlikler, eğitim araç ve gereçleri bireyin gelişimsel özelliğine ve ilgisine uygun olarak kolaydan zora doğru hazırlanmalıdır. Etkinliklerde bireyin dikkatini çekecek giriş yapılmalı, hangi konuların işleneceği açıklanmalı, etkinlikler kısa molalar verilecek şekilde planlanmalıdır. Bireylerin olumlu davranışları ve motivasyonları arttırılmalı, ilgilerini desteklemek amacıyla yaş ve düzeylerine uygun pekiştireçler verilmelidir. Etkinliklerin süresi bireyin özellikleri dikkate alınarak belirlenmeli ve bireylerin kendi hatalarını bulmasına imkan verilmelidir (MEB, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, 2008). Fakat bu bilgilerle birlikte önemli olan nokta özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerini iyi bilmek bu sayede ders planlarını iyi hazırlayabilmektir (Güven, 2011-a).

#### 2.7.2.6.Özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitiminin ayrıntılı incelenmesi

Aşağıda verilen bilgiler, farklı türlerde yetersizlikleri olan öğrencilerin müzik eğitimi adına tasarlanmış, programlanmış ve kullanılmakta olan müzik öğretim programlarının açıklamalarıdır. Bu bağlamda bir tür yetersizlik grubuna ait olarak verilen müzik eğitimi-öğretimi uygulaması başka bir yetersizlik grubu öğrencisine uyarlanarak kullanılabilir. Fakat bu uyarlama sırasında öğrencinin ön öğrenmelerinin kontrol edilmesi, bireysel yetersizlik durumunun öncelikle göz önüne alınması, yetersizlik özelliklerine ve öğrenme ortamlarının özelliklerine göre uyarlamaların yapılması gerekmektedir.

Müzik dersinde müzik dinleme, ritmik alıştırmalar yapma, bireysel ve grupla şarkı söyleme, müzik aleti çalma, müzikal oyunlara katılma ve dans etme gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikleri planlarken diğer derslerin amaç ve davranışlarıyla müzik dersinin amaç ve davranışları ilişkilendirilebilir. İşitsel yeteneği olan kaynaştırma yoluyla

eğitim öğrencileri okullarındaki koro faaliyetlerine katılarak toplu söyleme alışkanlığı kazanabilirler. Bunun için nefes ve ses çalışmalarında dikkat edilmesi gereken, öğrencilerin bireysel fiziksel özellikleri, yeterlikleri ve yetersizlikleri, sağlık durumlarının bu çalışmalara elverişli olup olmaması durumlarının kontrol edilmesidir (MEB, Otistik ocuklar İçin zel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimleri sırasında müzik dinleme alışkanlıklarının kazandırılması gereklidir. Özellikle yaşanılan kültürü tanıtıcı performanslar sunabilen yorumcuların canlı olarak dinletilmesi öğrencilerin dinleme alışkanlıklarına olumlu katkı sağlar ve ilgi çekici olabilir. Öğrenciler çevrede gidilmesi uygun olan müzik dinleti ve konserlerine götürülebilir ve buralarda kendileri de performanslar sergileyebilirler. Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilerin bu tür paylaşımlarla sosyalleşmelerine katkılar sağlanabilir. İlerinde müziğe yatkınlığı belli olan veya yeteneği olan öğrenciler özel çalışmalarla desteklenmelidir. Müzik etkinlikleri sırasında müzik teknolojisi araç-gereçleri kullanılmalı ve varsa okul koro ve orkestralarında öğrencilerin görevler almaları için imkanlar sağlanmalıdır. Bu sayede farklı sesler ve farklı algılar hakkında daha ayrıntılı bilgilere sahip olup karşılaştırmalar yapabilecek ve bilgi alınmış olabileceklerdir (MEB, 2001, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde ğrenme Yetersizliği olan ocuklar Eğitim Programı).

Öğretmenler, zel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak eğitim yöntemlerini ve stratejilerini kullanabilirler ve kullanmalıdırlar (Sandall ve Schwartz, 2014). Müzik eğitiminde kullanılan birçok yöntem vardır. Bu yöntemlerden bazıları; renkleme, grafikleme, resimlendirme, taklitleme ve Orff yöntemidir. Özellikle Orff yöntemi bu öğrencilerin müzik eğitiminde oldukça etkilidir. Orff yöntemi müziksel temel oluştırmaya ilişkin davranışları, duyulan müzikleri ve alınan müziksel etkileri ritmik biçimlerde bedensel devinimlerle ifade etme yoludur. Böylece ğrenci çeşitli devinimsel hareketlerle ritim duygusunu geliştirir. Orff yönteminde öncelikle bireyin kendi bedeninden yola çıkılır. Hızlı, yavaş, yüksek, alçak özelliklerindeki sesler kavramlarla ilişkilendirilerek, bedensel ritmik hareketlerle öğretilir. Hızlı bir tempo için atın koşması, yavaş bir tempo için kaplumbağanın yürüyüşü, yüksek bir ses için gök

gürültüsü, alçak bir ses için fısıltı gibi örnekler kullanılabilir (MEB, Otistik Çocuklar İçin Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu, 2013).

Ritim tutma bireyin yaşantısında oldukça önemlidir. Çünkü birey müziği sessizce oturup dinlemez, hareket etmek ister. Ritimli ve müzikli hareketler bireyin yeteneklerini ve yeteneklerinin sınırlarını keşfetmesine yardımcıdır. Bireyin bağımsız davranışlar kazanmasına ve grup etkinlikleri oluşturmaya ve katılmasına olanak sağlar. Yürüme, koşma ve sıçrama doğal ritimlerdir. Taklit edilen ritimler ise bireyin hayal gücünü kullanarak yaptığı hareketlerdir. Birey vücudunun çeşitli kısımlarını kullanarak da ritim tutabilir (el çırpma, ayağını yere vurma vb.) (MEB, Otistik Çocuklar İçin Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu, 2013). Hiperaktif öğrenciler müzik derslerinde dans ve çeşitli devinimsel etkinliklere katılarak olumlu anlamda aktif olabilmektedirler (Güven, 2011-a).

Ritim aletleri müzik çalışmalarında önemli yer tutar. Bu aletler şarkı, müzikli oyunlar ve dans öğretimi sırasında kullanılabilir. Çalgı eğitimi bireysel farklılıklar, öğrenme becerileri, fiziksel özellikler ve öğrenme ortamı dikkate alınarak öğretmen tarafından seçilecek çalgılarla yapılır (MEB, Otistik Çocuklar İçin Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu, 2013).

Müzik dersi öğretim programında verilen etkinlikler sadece örnek niteliğindedir, öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya değişiklikler yapabilir. Etkinliklerin, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmesine, çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgilerinin de göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir. Eğitimin öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmelidir (MEB, Müzik Öğretim Programı, 2006).

Müzik eğitiminde ses çalışmaları, doğadaki sesleri ve müziği dinleme, şarkı söyleme, söylediği şarkıyı dramatize etme gibi etkinliklere yer verilmelidir (MEB, Eğitim Uygulama Okulu Müzik Programı). Bireyin sevdiği sesler ve müziklerle uygun tonda başlayan müzik dinleme etkinliği bireyin rahatlamasını sağlar. Bu nedenle yeni bir

çalışma öncesi bireylere rahatlatıcı müzik dinletmek, gergin olduklarında ortamda yumuşak bir müziğin olmasını sağlamak öğretmenlerin işini kolaylaştırabileceği için önem arz etmektedir (MEB, Otistik Çocuklar için Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu, 2013).

Özel gereksinimli öğrenciler için yapılan müzik etkinlikleri ders dışı etkinliklerde de kullanılmalıdır. Şarkı eğitiminde, özellikle şarkı seçiminde; dilin yalın ve anlaşılır olmasına, yapısı itibariyle kolaydan zora doğru ilerleyen özelliklerde olmasına, öğrencilerin ses özellik ve düzeylerine uygun olmasına, eğitici yönü olmasına ve kültürel birikimi yansıtıyor olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca müzik derslerinde birlikte çalma ve birlikte söyleme çalışmaları da yapılmalıdır. Bu süreçlerde oyunlaştırılmış etkinlikler yapılması önemlidir (MEB, 2001, İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği olan Çocuklar Eğitim Programı).

Öğretim yılı sonlarında bazı önemli günlerde konserlerde ve benzeri gösterilerde, etkinliklerde öğrencilerin öğrendikleri, çalışmaları, birikimleri sergilenmelidir. Bu gösteriler, öğrencilerin başarılı olma, yaptıkları ile gurur duyma yetilerine ulaştırabilecek, kendilerine güven duygularını geliştirebilecek ve motivasyonlarını artıracaktır (MEB, Otistik Çocuklar İçin Özel Eğitim Uygulama Merkezi Okulu, 2013).

## 2.8.İlgili Araştırmalar

Literatür taraması sonrasında yürütülmekte olan çalışma ile ilişkili başka çalışmalar ve sonuçları paylaşılır (Ercan, 2014). Araştırılan konu ile ilgili olarak yapılmış olan yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalarda müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarını konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Literatür taraması sonucunda müzik alanında çeşitli konularda hazırlanmış özyeterlik ölçek geliştirme çalışmalarına ve özyeterlik tespitlerine; farklı branşlarda hazırlanmış öğretmen yeterlik ve özyeterlik tespit çalışmalarına; özyeterlik ve yeterlik ölçeği güvenilirlik-geçerlik çalışmalarına ve öğretmen adaylarını ilgilendiren

konularda özyeterlik ölçek geliştirme ve özyeterlik tespit etme çalışmalarına; önceden hazırlanmış ve kullanılmış olan özyeterlik ölçeklerinin yeni çalışmalarda tekrar kullanılmasından doğan gereklilikle geçerlik-güvenirlik çalışmalarına; yabancı dillerde hazırlanmış özyeterlik ölçeklerinin Türkçe' ye çevrilmesi çalışmalarına ve müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine ilişkin özyeterlik durumlarını tespit etmeye çalışan konulara rastlanmıştır.

Müzik öğretmenlerinin ve diğer branşlardaki öğretmenlerin kendi alanları dışında eğitim verecekleri öğrencilerin eğitimi üzerine bilgi sahibi olmaları gereken alan özel eğitim alanıdır. Aynı mantık çerçevesinde sınıf öğretmenleri de lisans eğitimleri süresince birçok farklı alandan dersler almakta ve bu sayıca çok ve farklı alanlarda kendilerini belirli seviyelerde yeterli hale getirip öğrencilerine bu alanlarda eğitimler vermektedirler. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin de eğitimlerini verdikleri farklı alanlarda özyeterliklerini ve yeterliklerini ölçecek ölçek geliştirme çalışmaları ve özyeterlik-yeterlik durum tespiti çalışmaları da mevcuttur.

Ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üzerine yapılmış olan çalışmalarda çalışma grubu olarak farklılıklar söz konusudur. İlköğretim öğrencileri, lise öğrencileri, çeşitli kademe ve özelliklerde eğitim almış insan toplulukları ile çalışılmıştır. Bu bölümde çalışma grubu öğretmenler ve öğretmen adayı olan öğrencilerin oluşturduğu lisans öğrencilerini konu alan ilgili-yakın araştırmalar dikkate alınmıştır. Bu çalışmalar yurt içi ve yurt dışı çalışmalar başlıkları ile sunulmuştur.

### 2.8.1.Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Yurt içinde yapılmış olan müzik alanına ilişkin araştırmalar taranmış ve özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarını konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirlenmiş olan araştırmalar özel bir alan olarak müzik öğretmenliği mesleğine ilişkin özyeterlik ölçek geliştirme çalışmaları ve uygulamaları olmuştur. Hatta bu çalışmaların müzik öğretmenlerine değil müzik öğretmeni adaylarına yönelik özyeterlik ve özyeterlik algısı belirlemeyi amaçlayan

özyeterlik ölçek geliştirme ve uygulama çalışmaları olduğu saptanmıştır. Yurt içinde yapılmış olan çalışmalar müzik alanında yapılmış araştırmalar ve müzik alanı dışındaki alanlarda yapılmış araştırmalar olarak iki bölümde verilmiştir.

#### 2.8.1.1. Müzik alanında yapılmış araştırmalar

Araştırmaya ilişkin yurt içinde yapılmış en yakın iki araştırma olarak Kalyoncu (2004)'ün müzik öğretmeni yeterlikleri modelini sunduğu çalışması ve Uçan (2006)'nın müzik öğretmenliği yeterlikleri isimli çalışmasını incelemek önem arz etmektedir. Bu çalışmada, müzik öğretmenliği alanına ilişkin yeterlik durumları hakkında geniş açıklamalar, incelemeler ve saptamalar mevcuttur. Yapılmış olan bu çalışmalar müzik öğretmenlerinin özyeterliklerinin incelenmesi öncesinde bir ön bilgi aşaması olarak müzik öğretmenliği yeterlikleri ve ilişkili olarak özyeterlikleri konusu üzerine sunduğu bilgiler ve açıklamaları itibarıyla araştırmacılara yol gösterecek çalışmalar sayılabilir.

Kalyoncu (2004)'ün çalışmasında müzik alan bilgisi, müziksel davranış biçimleriyle aktif bir ilişki, müzik öğretimi yeterlikleri, öğretmenlik meslek bilgisi, bireysel-kişisel özellikler başlıklarında müzik öğretmeni yeterliklerine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalarla birlikte müzik öğretmenliği eğitim programında yer alan dersleri müzik öğretmenliği yeterliklerine göre incelemiş ve tablo 2.10' da ki gibi sunmuştur.



**Tablo 2.10.** Müzik öğretmenliği temel yeterlik alanları ve program derslerinin bu alanlara dağılımları (Kalyoncu, 2004)

<b>Müzik Alan Bilgisine Yönelik Dersler</b>	<b>Müziksel Davranış Biçimlerine Yönelik Dersler</b>	<b>Öğretim Yeterliklerine Yönelik Dersler</b>	<b>Öğretmenlik Meslek Bilgisine Yönelik Dersler</b>	<b>Bireysel Gelişime Yönelik Dersler</b>
Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi	Piyano	Gelişim ve Öğrenme	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	Türkçe
Müzik Tarihi	Bireysel Çalgı Eğitimi	Sınıf Yönetimi	Okul Deneyimi I	Yabancı Dil
Müzik Kültürü	Elektronik Org Eğitimi	Öğretimde Panlama ve Değerlendirme	Rehberlik	
Türk Halk Müziği	Okul Çalgıları	Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme	Bilgisayar	
Türk Sanat Müziği	Okul Bandosu	Özel Öğretim Yöntemleri		
Güncel/Popüler Müzik	Orkestra/Oda Müziği Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi Bireysel Ses Eğitimi Toplu Ses Eğitimi Koro Koro ve Yönetimi Eşlik/Korrepetisyon Eğitim Müziği Besteleme Oyun, Dans ve Müzik	Okul Deneyimi II Öğretmenlik Uygulaması		

Uçan (2006)' nın çalışmasına göre ise müzik öğretmeni yeterlikleri şu şekilde açıklanmaya ve incelenmeye çalışılmıştır.

YÖK-Yüksek Öğretim Kurulunca öngörülen öğretmenlik yeterlikleri (1990'lar)

YÖK-Dünya Bankası işbirliğiyle 1994-1997 yılları arasında yapılan hizmet öncesi öğretmen eğitimini geliştirme çalışmaları kapsamında YÖK (1996)' ya göre müzik öğretmenliği yeterlikleri; alan bilgisine ilişkin yeterlikler, öğretme-öğrenme sürecini yönetmeye ilişkin yeterlikler, öğrenci kişilik (rehberlik) hizmetlerine ilişkin yeterlikler ve kişisel ve meslekî özelliklere ilişkin yeterlikler olmak üzere dört ana boyutta veya dört ana kümede toplanır (akt. Uçan, 2006). Bu yeterliklere bir de "Konu Yeterlikleri" eklenmiştir (Uçan, 2006).

Müzik öğretmenliği yeterliklerinin günümüzdeki temelleri-kaynakları

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve MEB Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü (2005)'e göre müzik öğretmenliği yeterliklerinin günümüzdeki temelleri-kaynakları genel temeller-genel kaynaklar ve genel alanlar-genel kollar olmak üzere iki başlık altında belirlenebilir.

(1) Genel Yeterlikler

- Kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim yeterlikleri,
- Öğrenciyi tanıma yeterlikleri,
- Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlikleri,
- Program ve içerik bilgisi yeterlikleri.

(2) Alansal Yeterlikler (Özel Alan Yeterlikleri)

- Alan teorik bilgi ve becerileri öğrenme alanına ilişkin yeterlikler,
- Ses eğitimi ve çalgı öğretimi öğrenme alanına ilişkin yeterlikler,
- Müziksel yaratıcılık öğrenme alanına ilişkin yeterlikler,
- Müzik kültürü öğrenme alanına ilişkin yeterlikler (akt. Uçan, 2006).

Genel temeller - genel kaynaklar

Öğretmenlik yeterlikleri en temelde, 'seçkin, saygın, sevgin ve kutsal' yönü ağır basan bir 'insan nitelikleri' üzerine kurulur. Bu nedendir ki öğretmenlik öteden beri belli yönleriyle kutsanır ve sık sık kutsal bir meslek olarak nitelendirilir. Ancak, öğretmenlikte veya öğretmenlik mesleğinde bu en temel niteliklerle birlikte başka nitelikler de aranır. Bunlar; insan nitelikleri, ('insanlaşma-insancılaşma' süreciyle birlikte), yurttaş nitelikleri, ('yurttaşlaşma-yurttaşıcılılaşma' süreciyle birlikte), toplumdaş nitelikleri, ('toplumdaşlaşma-toplumdaşıcılılaşma' süreciyle birlikte), ulusdaş nitelikleri, ('uluslaşma-uluscullaşma' süreciyle birlikte), küredaş nitelikleri ('küreselleşme-küreselcilleşme' süreciyle birlikte) (Uçan, 2006).

Müzik öğretmenliği yeterlikleri her şeyden önce bu niteliklere temellenir, dayanır, bu nitelikler üzerine kurulur. Çünkü bu nitelikler temel ve dayanak niteliklerdir. Bu nedenle vazgeçilemezdirler. Bu niteliklerin en başında ve en temelinde insan nitelikleri gelir. Onu sırasıyla yurttaş, toplumdaş, ulusdaş ve küredaş nitelikler izler (Uçan, 2006).

#### Genel alanlar - genel kollar

Bunların başlıcaları müzik öğretmenliği eğitim alanları, müzik alanının ana kolları ve temel başarımlar alanlarıdır.

- Müzik öğretmenliği eğitimi alanları: Müzik alanı, genel kültür alanı, genel eğitim bilimleri alanı, müzik eğitimi bilimleri alanı.
- Müzik alanının ana kolları: Müzik yaşamı, müzik sanatları, müzik bilimleri, müzik teknikleri, müzik felsefeleri.
- Müzik alanının temel başarımlar alanları: Müziksel devinme-oyun, müziksel işitme-okuma-yazma, müziksel söyleme-çalma-yönetme, müziksel yaratma-besteleme-doğaçlama, müziksel bilgilenme-kurallama-kuramlama (Uçan, 2006).

Müzik öğretmenliği yeterliklerinin günümüzdeki bu temellerinden-kaynaklarından yararlanma biçimi, kapsamı ve derecesi müzik öğretmenliğinin boyutlarına, görevlerine-işlevlerine, kapsamına ve ülkelerin kendileri için geçerli gördükleri müzik öğretmenliği modellerine-tiplerine-türlerine göre değişmektedir (Uçan, 2006).

#### Müzik alanına ilişkin bilgilerin genel aşamalı sınıflandırılması

Müzik öğretmenliği yeterliklerinin günümüzdeki temellerinden ve kaynaklarından biri olan müziksel bilgilenme-kurallama-kuramlama alanı, müziksel bilgilere ilişkin bir genel aşamalı sınıflandırmayı gerekli ve zorunlu kılmaktadır. Çünkü bu sınıflandırma, çalışmaların sağlıklı ve tutarlı olmasında çok etkin ve belirleyici rol oynar. Uçan tarafından müzik alanına uyarlanarak geliştirilmesiyle yapılan genel aşamalı

sınıflamada ilk kez dizgeleştirilmiştir (Uçan 1993/1994; 1994; 2005b). Uçan tarafından sonraları yeniden ele alınarak bilimsel açıdan daha da geliştirilen müziksel bilgilerin genel aşamalı sınıflanması genel olarak şu üç ana aşamalı kümeye ayrılmaktadır:

1. Müziksel Belirgenler (Bilgisi): Müziksel kavramlar ve terimler (bilgisi), müziksel gerçekler ve olgular (bilgisi), müziksel araçlar ve gereçler (bilgisi), müziksel dağar ve dağarcıklar (bilgisi).
2. Müziksel belirgenlerle uğraşma yolları (bilgisi): Müziksel alışılar (bilgisi), müziksel yönelimler ve sıralı-aşamalı diziler (bilgisi), müziksel sınıflamalar ve ulamlar (bilgisi), müziksel ölçütler (bilgisi), müziksel yöntemler (bilgisi).
3. Müziksel evrenseller ve soyutlamalar (bilgisi): Müziksel çizimler/şemalar ve modeller (bilgisi), müziksel ilkeler ve genellemeler (bilgisi), müziksel kuramlar ve yapılar (bilgisi) (Uçan, 2006).

#### Özel alansal temeller-kaynaklar

Müzik öğretmenliği yeterliklerinin en ağırlıklı boyutunu özel alan yeterlikleri oluşturmaktadır. Müzik öğretmenliği özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde özel alansal temeller ve kaynaklar çok önemli rol oynar. Bu belirlemede müzik eğitiminin türleri ve boyutları, müzik öğretmenliğinin görev alanları ve görev düzeyleri ile birlikte öğrenme alanları ve öğretme alanları ana belirleyiciler görevindedir. Burada öğrenme alanları ile öğretme alanları arasındaki eşleşme, çakışma, örtüşme ve farklılaşmalar dikkatle ve önemle göz önünde bulundurulur (Uçan, 2006). Müzik öğretmenliği özel alan yeterlikleri:

Müzik eğitimi türleri: Genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi, mesleksel müzik eğitimi. Müzik eğitiminin boyutları/kapsamı: Müzik kuramları eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, bestecilik eğitimi, müzik toplulukları eğitimi, müziksel teknoloji eğitimi. Müziksel davranış alanları/biçimleri: Müziksel devinme-oylama, müziksel yaratma-üretme, müziksel seslendirme-yorumlama, müziksel algılama-özümseme, müziksel

çevirme-dönüştürme, müziksel bilgilenme-bilgileştirme, müziksel düşünme-yansıtma, müziksel eleştirme-değerlendirme, müziksel beğenme-hoşlanma, müziksel kişiliklenme-kimlikleşme, müziksel iletişim-etkileşme, müziksel yararlanma-yararlandırma. Müzik eğitimi kademeleri/düzeyleri: Ön müzik eğitimi (ailede-yuvada), temel müzik eğitimi (anaokulunda-anasınıfında), ilköğretim müzik eğitimi, (ilköğretim okulunda), ortaöğretim müzik eğitimi, (genel liselerde), özengen müzik eğitimi, (müzik derneklerinde-dersanelerinde-kurslarında), müzik alanında dal eğitimi, (Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümlerinde) (Uçan, 2006).

### Müzik öğretmenliği genel çerçeve yeterlikleri

Müzik öğretmenliği, mesleği genel ad olarak belli bir bütünlüğü ifade eder. Ancak bu bütünlük kendi içinde müzik eğitimi türlerine ve okul kademelerine göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle müzik öğretmenliği yeterliklerinin önce genel çerçeve hâlinde belirlenmesi gereklidir. Bu genel çerçeve ortaya çıktıktan sonra onunla tutarlı olarak müzik eğitimi türlerine ve okul kademelerine göre alt çerçeveler belirlenmektedir. Çünkü müzik öğretmenliği mesleğinin genel çerçeve yeterlikleri, alt çerçeve yeterliklerin ortak bileşenlerinin bir toplamı, bütünü ve bileşkesidir (Uçan, 2006).

Müzik öğretmenliği genel çerçeve yeterlikleri bir üst çatı veya üst çerçeve işlevi görmektedir. Üst çatı veya üst çerçeve sağlam olmalıdır ki alt çatılar ve alt çerçeveler de o denli sağlam, tutarlı ve güvenli olsun. Müzik eğitiminin tüm türleri, düzeyleri ve okul kademeleri ile tüm müzik öğretmenliği modelleri veya tipleri ile için geçerli olan müzik öğretmenliği genel çerçeve yeterlikleri mevcuttur. Örneğin Türk müzik kültürünü tüm bileşenleriyle veya paydaşlarıyla bir bütün olarak görebilme böyle bir yeterliktir. Bu tür yeterliklerin çok ince elenip sık dokunarak belirlenmesi gerekmektedir (Uçan, 2006).

Gündoğdu (2006)'nın "Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi" isimli tez çalışmasında amaç: MEB'e bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışmakta olan müzik öğretmenlerinin düşüncelerine göre, alanda görev yapan müzik öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki alan yeterlik seviyelerini belirlemek olmuştur. Müzik öğretmenlerinin, diğer meslektaşlarının mesleki yeterlikleri

hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için Temel Eğitime Destek Projesi'ne ait alan öğretmenlerin yeterlikleri taslağından yola çıkılarak araştırmacı tarafından “Müzik Öğretmenleri Mesleki Yeterlik Anketi” hazırlanmıştır. Anket, müzik öğretmeninde olması gereken yeterlikler düşünülerek hazırlanmış ve özel ve devlet kurumlarında çalışan 92 müzik öğretmenine uygulanmıştır. Anket; kulak eğitimi, ses eğitimi, çalgı çalma, ses ve çalgı topluluğu oluşturma, müzikal yaratıcılık, özel öğretim yöntemleri ile müzik öğretimi yapma, genel müzik bilgisi ve kültürü, müzik teknolojileri ve materyal geliştirme olarak 10 ana başlık altında toplanmıştır. Ankette kulak eğitimi 11, ses eğitimi 9, çalgı eğitimi 8, toplu söyleme 2, toplu çalma 2, müzikal yaratıcılık 6, özel öğretim yöntemleri ile müzik öğretimi yapma 4, genel müzik bilgisi ve kültürü 3, teknoloji kullanımı 1 ve materyal geliştirme 1 madde olmak üzere toplam 47 madde bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre müzik öğretmenlerinin kulak eğitimi yeterliklerine sahip oldukları, ses eğitimi yeterlik alanında, müzik öğretmenlerinin yeterli oldukları fakat bununla birlikte teknik açıdan eksiklikleri olduğu görülmüştür. Çalgı eğitimi yeterlik alanında müzik öğretmenlerinin, piyanoyu etkin bir şekilde kullanamadıkları, bununla birlikte müzik öğretmenlerinin okul çalgılarından herhangi birini yeterli düzeyde kullanabildikleri görülmüştür. Ancak, çalgı topluluğunda çalma ve çalgı topluluğu yönetme yeterliklerinde eksiklikler tespit edilmiştir. Toplu söyleme ve toplu çalma yeterlik alanında, müzik öğretmenlerinin tek sesli koro oluşturma ve çalıştırmada yeterli olduğu ancak çok sesli koro çalıştırma yeterliklerinin yüksek seviyede olmadığı, müzikal yaratıcılık yeterlik alanında, müzik öğretmenlerinin üretkenliğe yönelik yeterliklerde yetersiz kaldıkları görülmüştür. Özel öğretim yöntemleri ile müzik öğretimi yapma yeterlik alanında müzik öğretmenlerinin, özel öğretim yöntemlerini bilmedikleri ve kullanmadıkları, genel müzik bilgisi ve kültürü yeterlik alanında, müzik öğretmenlerinin yeterli oldukları, teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme yeterlik alanlarında, yeterli olmakla beraber eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’deki Eğitim Fakültelerinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlilik düzeylerini ölçme amacıyla 19 maddeden oluşan “Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği” Afacan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilme aşamasında 137 sınıf öğretmeni adayına uygulanmış olan ölçek, 23 maddeden 19 maddeye inip son halini almıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.8410 olarak

bulunmuş olan ölçeğin geliştirilme amacı, sınıf öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik düzeylerini tespit edebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olmuştur.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009)' un "Okulöncesi öğretmenlerin ve stajyer öğretmenlerin kaynaştırma ve özyeterliklerine ilişkin tutumlarının analizi" isimli çalışmalarında amaç, kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklamak olmuştur. Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü' nde özel eğitim kursu almış olan ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda hemşire olan stajyer öğretmenlerle çalışılmıştır. Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği ve öğretmen özyeterlik ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sonuçlar katılımcıların ölçeklerin ölçtüğü üç boyutta öğretmenlik yapma açısından kendilerini yeterli gördüklerini, stajyer öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının okulöncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin özyeterlik ölçüm puanlarının stajyer öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının ölçekteki öğretme boyutlarını ilgilendiren özyeterlik algılarından etkilendiğini, stajyer öğretmenlerin özyeterlik algılarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarından etkilenmediğini, stajyer öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara ilişkin daha fazla kurs ve bilgi almaları gerektiğini, öğretmenlerin ise, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin nasıl eğitilecekleri bilgilerinden ziyade bu çocukların engellilik dereceleri ve engellilik çeşitlerini öğreten daha fazla destek hizmeti almaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Başaran (2010) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı düzeyleri, Müzik öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, özyeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri seçilen çeşitli değişkenler bakımından incelenip aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup sekiz üniversitede öğrenim gören 488 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Spielberg ve arkadaşları (1970) yılında geliştirilen, Öner ve LeCompte (1977)

tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Kaygı Envanteri, Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen özyeterlik ölçeği ve Güdek (2007) tarafından geliştirilen müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşmak içinde araştırma sırasında geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek için SPSS 13 istatistiksel analiz programı kullanılmış, veriler bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ( $p < 0.05$ ) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuca göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde ve adayların müziğe başladıkları döneme göre özyeterlik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuş, sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve özyeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerle sürekli kaygı, özyeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“Müzik Öğretmeni Adayı Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırma Kurtuldu (2010) tarafından yapılmış ve müzik öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını saptamak üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek Türkiye’deki üniversitelerin müzik öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan lisans son sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Çalışma için öncelikle alan taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda toplam 37 sorudan oluşan özyeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin örneklem grubuna uygulanmasından sonra geçerlik ve güvenirliliği hesaplanmıştır. Ölçeğe yönelik faktör analizi, madde toplam korelasyonları, Cronbach’ Alpha güvenirlilik katsayısı, faktörler arası korelasyon, KMO ve Barlett’ s testleri gibi ölçümler yapılmıştır. İstatistik analiz işlemleri sonucunda geliştirilen ölçeğin önemli ölçüde geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Kurtuldu ve Çiftçi (2010) tarafından “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” ismiyle yapılmış olan çalışmada müzik öğretmeni adaylarının meslek bilgilerine olan güvenleri, öğretim becerilerine olan inançları ve sınıf yönetimine yönelik yeterlik algıları sorgulanmıştır. Gerekli veriler “Müzik Öğretmeni Adayı Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin uygulandığı örneklem



grubu müzik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 135 adet 4. sınıf öğrencisidir. Uygulama sonrası elde edilen veriler çeşitli istatistik işlemler yardımıyla analiz edilmiş ve tüm öğretmen adaylarının genel anlamda öz güven sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak katılımcıların çoğunluğunun özyeterlik algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmasıyla Özmenteş (2011) müzik, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretimlerine yönelik özyeterliklerinin ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu amaçla müzik öğretiminin alt boyutları saptanmış, öğretmen adaylarının bu alanlardaki yeterlik algılarını ölçmeye yönelik olarak sorular oluşturulmuş ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında okumakta olan toplam 114 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .924 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenirligi Spearman Brown yöntemi ile hesaplanmış ve r:.895 olarak bulunmuştur. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır.

“Müzik Öğretmenleri Mesleki Yeterlikleri Ölçeği Çalışması” isimli çalışması ile Akbulut (2012) müzik öğretmenlerinin mesleki açıdan yeterliklerinin ölçülmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamıştır. Müzik eğitimi boyutlarında müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarını ölçmeye yönelik önermeler oluşturulmuştur. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçek, 2011-2012 yılında Ankara ve Denizli illerinde görev yapmakta olan 105 müzik öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş, faktör analizi sonucunda “Müzik Öğretmenleri Mesleki Yeterlikleri Ölçeği” nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 52 madde ve 8 boyuttan oluşmaktadır.

Koca (2013) tarafından yapılmış olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar

döneminde Mersin ilinde Milli Eğitime bağlı ilköğretim okulları, bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında görev yapan 157 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur ve veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “kişisel bilgi formu” ve Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t testi ve ANOVA testi yapılarak analiz edilmiştir. Yapılan t testi sonucu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ( $p < .05$ ) saptanmış, kadro durumları ve hizmet yıllarına göre ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ekinci (2013) “Bireysel Müzik Performansı Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmasında 18-22 yaşları arasında en az bir yıl enstrüman dersi almış 230 müzik öğretmeni adayı bireylere yapmış olduğu uygulama ile bireysel müzik performansı özyeterlik ölçeğini literatüre kazandırmıştır.

Gün (2014) tarafından “Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması” ismi ile yapılmış olan tez çalışmasında geliştirilen ölçek, Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 405 öğrenciye uygulanmış ve yapılan analizler sonrasında geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının piyano alanında teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği, teknik düzey, sahne kaygısı ve performans düzeyi algılarında piyano dersi akademik başarı notu ve günlük piyano çalışma süresine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Akıncı (2014) tarafından doktora eğitimi ders dönemi sürecinde Prof. Dr. Uğur ALPAGUT tarafından yürütülmüş doktora seminer dersi kapsamında Bolu ilinde sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan 10 müzik öğretmeni ile yapılan “Kaynaştırma Uygulaması ve Müzik” isimli yayımlanmamış çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve 10 müzik öğretmenin görüşleri alınarak durum tespiti çalışması

yapılmıştır. Hazırlanan bilgi formu ile müzik öğretmenlerinin sadece 4 tanesinin 2006-2007 müfredatı ile gelen özel eğitim dersini aldığı saptanmıştır. Görüşme formuna verilmiş olan cevapların içerik analizi sonrasında 8 öğretmenin özel eğitim alanında yeterli bilgilerinin olmadığını belirttikleri, 10 tanesinin MEB tarafından özel eğitim alanında gerekli destek ve yardımın yapılmadığına katıldıkları, kaynaştırma yoluyla eğitim alanında yapılması gereken evrak hazırlıkları, değerlendirme ve yönlendirme konularında 7 tane öğretmenin kendilerini yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı ve Aksoy (2015)' in “Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarının amacı müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlikleriyle öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Altı farklı üniversitenin Müzik Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören 493 öğrenciden veri toplanmıştır ve katılımcıların yaşları 18 ile 26 arasında değişmektedir. Bulgular, müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik not ortalamalarına ve annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Öğretmenlik özyeterlik düzeyleri ise annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmıştır. Akademik özyeterlikle öğretmenlik özyeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel Özyeterlik ve Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmada, Milli (2015)'in amacı müzik öğretmeni adaylarının genel özyeterlikleri ile müzik yeteneğine yönelik özyeterliklerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin saptanmasıdır. Ayrıca her iki özyeterlik algıları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ekonomik düzey, en uzun süre yaşadığı yerleşim birimi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve tekrar şans verilse aynı bölümde öğrenim görme isteği gibi farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversitenin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 387 müzik öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Özyeterlik Ölçeği” ve “Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları müzik öğretmeni adaylarının

genel özyeterliklerinin “mezun olunan lise türü” açısından incelendiğinde güzel sanatlar lisesi mezunları için olumsuz yönde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının hem genel özyeterlikleri hem de müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri “tekrar şans verilse aynı bölümde öğrenim görme isteği” açısından incelenmiş ve her iki özyeterlik düzeyinde de müzik öğretmenliği bölüme devam etme ya da bitirme isteğinde olan adaylar için olumlu yönde anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Yine elde edilen bulgular, müzik öğretmeni adaylarının genel özyeterlikleriyle müzik yeteneğine yönelik özyeterlikleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yokuş (2015)’in “Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Öğretme Öz-Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi” araştırmasının amacı, müzik öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ve eğitim-öğretim özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, buna ek olarak, eğitim-öğretim özyeterlik puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 158 öğrencidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli olan verileri öğrencilerin eğitim-öğretim özyeterlik düzeyleri Kan (2007) tarafından geliştirilen Eğitim-Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeğinden, demografik özellikleri ve akademik başarı düzeyleri ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formundan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte müzik öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim özyeterlik ve akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından müzik öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim özyeterlik puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Talışık (2016) tarafından “Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Genel Yeterlik Algıları ile Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Bağının İncelenmesi” ismi ile yapılan çalışmada 219 müzik öğretmeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Ölçeği (MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü) ni doldurmuştur. Ayrıca Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği de yine öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerler, öğrenme ve

öğretme süreci ve öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algı alanlarında kendilerini daha az yeterli gördükleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin program ve içerik bilgisi yeterlik alanlarında ortalama düzeyde, öğrenciyi tanıma, okul-aile ve toplum ilişkileri konusunda ise daha yeterli algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

“Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretim Uyarlamalarının Belirlenmesi” isimli araştırmada Aktaş ve Çifci Tekinarslan (2016)’nın araştırmalarının amacı müzik öğretmenlerinin derslerinde kaynaştırma öğrencileri için yaptıkları öğretim uyarlamalarını belirlemek olmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede ikinci kademedeki görev yapan yedi müzik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin gereksinim ve ilgileri doğrultusunda öğretimi planlama, öğretim, çalışma süresini belirleme, ortam düzenleme, materyal seçme ve performans değerlendirme süreçlerinde çeşitli uyarlamalar yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### 2.8.1.2. Müzik alanı dışında yapılmış araştırmalar

Kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin yapılmış olan çalışmalarda bu uygulama hakkında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların eğitim öğretim ortamlarının önemli temsilci ve görevlileri olan öğretmenlerle çalışılarak sunulmuş olması önemlidir. Çünkü öğretmenler meslek yaşamları boyunca çok farklı yerleşim yerleri, okul tipleri, okul yöneticileri, velileri ve en önemlisi farklı öğrenci tipleri ile çalışarak özel gereksinimli olsun veya olmasın öğrencilere eğitim vermekte ve her geçen gün alanlarına ve öğreticilik birikimlerine deneyimler, yenilikler katmaktadırlar.

Kırcaali İftar (1992) tarafından yapılan bir diğer çalışma olan “Kaynaştırma Becerilerini Öz-Değerlendirme Aracı” isimli çalışmada sınıfında kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrenci(ler) bulunan normal sınıf öğretmenleri için bir öz-değerlendirme

aracı geliştirilmiştir. Bu ölçü aracı normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırılmış özel gereksinimli öğrenci(ler) ile gerçekleştirdiği eğitim öğretim çalışmaları aşamasında kendi değerlendirmelerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu değerlendirme aracının kullanılması sayesinde öğretmenin kendi kaynaştırma becerilerini geliştirmesine hizmet edeceği düşünülmüştür. Hedeflenen kaynaştırma becerilerinden bazıları; diğer eğitim personeli ile işbirliği (uzmanlara danışma), kaynaştırma öncesi hazırlık, eğitsel gereksinimleri belirleme (işlevde bulunma düzeyini belirleme), eğitsel amaç saptama, öğretimi desenleme ve uygulama ve öğretimin etkililiğini belirlemedir. Kırcaali İftar tarafından “Kaynaştırma Becerileri Öz-değerlendirme Aracı” sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla şunlardır:

1. Uzmanlarla ve diğer personelle gerçekleştirilen kaynaştırmaya yönelik danışmanlık çalışmaları,
2. Kaynaştırma başlamadan önce kaynaştırılacak öğrenciyi ve kaynaştırma sınıfını hazırlama,
3. Özel gereksinimli öğrencinin eğitsel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeyini belirleme,
4. Özel gereksinimli öğrenci için eğitsel amaç saptama,
5. Özel gereksinimli öğrenci için öğretim desenleme ve uygulama,
6. Özel gereksinimli öğrencinin öğretimini kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunma: davranış kontrolü,
7. Özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlama,
8. Özel gereksinimli öğrenci ile gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini değerlendirme.

Müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli oranda bilgi ve deneyime gereksinim duymaları ve kendi uzmanlık alanları dışında bu alanda da eğitim vermeleri gerekliliği ile ilişkili olarak sınıf öğretmenlerinin de eğitim ortamlarında özyeterlik ve yeterlik durumlarının incelendiği çalışmalar mevcuttur. Sınıf öğretmenleri de eğitim ortamlarındaki görevleri nedeniyle normalde her birisi ayrı uzmanlık alanı olan birçok alanda eğitim vermektedirler. Bu bağlamda Hazır Bıkmaz (2002) tarafından yapılmış bir

araştırma olan “Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği” isimli çalışma gözden geçirilebilecek özelliklerdedir. Araştırmacı, Riggs ve Enochs (1990) tarafından yapılmış olan “Sınıf öğretmen adaylarının fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği” ni incelemiş, Türkçeye çevirmiş ve 279 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisine uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda analizler yaparak ölçeğin orijinalinde olduğu gibi tek faktörlü olduğu sonucuna ve 23 maddelik orijinal madde sayısının 21 olarak kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları” isimli araştırmada Erişen ve Çeliköz (2003) öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini yeterli görme dereceleri üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya Gazi, Marmara ve Fırat Üniversitelerinden 309 öğretmen adayı katılmıştır. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adayı yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5 boyut ve 43 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte; öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları (1) öğretilen alan, (2) öğretimi tasarlama, plânlama, uygulama ve yönetme, (3) öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, (4) öğretim amacıyla ilgililerle işbirliği yapma ve (5) meslekî gelişim boyutlarında incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin 5 faktöre yönelik toplam varyansı açıklama oranı .62 ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .97 dir. Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli buldukları ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir.

Akkoyunlu, Orhan ve Umay (2005) “Bilgisayar öğretmenleri için ‘bilgisayar öğretmenliği özyeterlik ölçeği’ geliştirme çalışması” isimli araştırmalarında 5 likert tipte 12 maddelik özyeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. İlgili fakültelerde eğitim almakta olan 351 son sınıf öğrencisine uygulayarak geliştirdikleri ölçeğin faktör analizi sonrasında tek boyutlu olduğu ve alfa katsayısının. 93 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Diken (2006)’ nın “Öğretmen Adaylarının Yeterliği ve Zihin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasının amacı öğretmen

adaylarının zihin engelli öğrencilerle çalışmalarına ilişkin yeterlik algılamalarını ve zihin engelli öğrencilerinin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla şu sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır: Öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilerle çalışmaya ilişkin yeterlik algılamalarının düzeyi nedir, öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri ne yöndedir, öğretmen adaylarının yeterlik algılamaları ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır. Zihin engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerin devam eden 145 gönüllü son sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada araştırmanın verileri Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu (Diken, 2004) ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği Türkçe Versiyonu (Kırcaali-İftar, 1996) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının genel olarak zihin engelli öğrencilerle çalışmaya ilişkin olarak kendilerini yeterli hissettiklerini ve ayrıca öğretmen adaylarının genel olarak zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler içinde olduklarını göstermiştir.

“Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmanın amacı sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin yeterliliklerinin tespit edilmesi ve karşılaştırılmasıdır. Betimleme modelinin kullanıldığı bu çalışmanın evrenini Uşak ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri, örneklemini ise Uşak ilindeki 23 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 285 sınıf öğretmeni ve 104 branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliğini tespit edebilmek amacıyla 3 anket maddesi, kaynaştırma uygulamasındaki yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliğini tespit edebilmek amacıyla 12 anket maddesi, kaynaştırma uygulaması ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliklerinin tespit edilebilmesi için 9 anket maddesi ve ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerinin tespit edilebilmesi amacıyla da 4 anket maddesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına muhtaç öğrencileri tanıma konusunda yeterli oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin uygulama ve değerlendirme alanlarında da kendilerini yeterli gördükleri ancak bazı ilkeleri bilmedikleri de gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak da kaynaştırma yoluyla eğitim



konusunda yeterli eğitim almamış olabilecekleri düşünülmüştür. Bu nedenle de sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine yönelik kaynaştırma uygulamasına ilişkin tanılama, ilke, uygulama ve değerlendirme alanlarında yeterince bilgiye sahip olabilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi önerilmiştir. Ayrıca lisans düzeyindeki öğretmen adaylarına kaynaştırma yoluyla eğitim konusunda verilecek teorik bilginin yanı sıra uygulama ortamlarının da sağlanması önerilmiştir (Battal, 2007).

Karacaoğlu (2008)' in “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları” isimli çalışmasında amaç öğretmenlerin yeterlilik algılarını ve öğretmenlerin yeterlilik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki farkı belirlemektir. Delphi tekniği ile belirlenen öğretmen yeterlilikleri sonucunda geliştirilen öğretmen yeterlilik algısı ölçme aracının ön uygulaması ve asıl uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 440 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek için 137 maddeli beşli likert yapıdan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Karahan (2008) tarafından yapılan “Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” isimli çalışmada İstanbul ilinde 16 özel eğitim okulunda bulunan psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlar ile (n=260) çalışılmış ve veriler 16 maddeden oluşmuş olan özyeterlilik ölçeği ile edinilmiştir. Eğitimcilerin özyeterlilik algı düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan alan, çalışmakta olduğu alan, meslekte çalışma süresi, günlük çalışma süresi, günlük öğrenci sayısı, çalıştığı kurum türü) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008)'in “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre

İncelenmesi” isimli araştırmalarında mezun olma aşamasında olan 250 öğretmen adayına öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği ve aday öğretmenin kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) tarafından hazırlanmış bir araştırma olan “Öğretmenli Mesleği Yeterlikleri” isimli araştırmada amaç, uluslararası alanda öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi ile ilgili uygulama örneklerini inceleme yoluyla Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin mevcut durumun öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek olmuştur. Bu bağlamda sonuçlara göre öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

“Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli makale çalışmasında Aksoy ve Diken (2009) isimli araştırmacılar okul rehber öğretmenlerinin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi ve ölçeğin psikometrik özelliklerini (geçerlik ve güvenirlik) değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 22–58 yaşları arasında toplam 277 rehber öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği, yapı geçerliği amacıyla da faktör analizi yapılmış, güvenirligi test etmek amacıyla ise test tekrar test ve iç tutarlığı analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin 40 maddeden oluştuğu ve ölçmek istediği yapıyı tek boyutlu olarak ölçtüğu görülmüştür. Test-tekrar test sonucu  $r=0.96$  ve Cronbach Alfa değeri  $0.98$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin psikometrik özellikleri, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin özyeterlik algılarını belirlemede kullanılabilir olacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

“Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yetkinlik İnançları” isimli çalışmasında Kaner (2010) son yıllarda öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarının eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaya başladığı

düşüncesiyle, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yetkinlik inançlarının daha az araştırıldığından yola çıkarak ülkemiz için geliştirilmiş bir ölçme aracı kullanmıştır. Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma grubunu özel gereksinimi olan ve olmayan öğrenciler ile çalışan öğretmenler oluşturmaktadır (n=234). Katılımcıların 133'ü (%56.8) özel eğitim öğretmeni, 101'i ise (%43.2) normal eğitim öğretmenidir. Araştırmada veri toplamak için Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir.

Avcılar (2010)' un "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri" isimli yüksek lisans tez çalışmasında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasındaki yeterliklerini saptamak, yorumlamak ve önerilerde bulunmak amacıyla 12 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile çalışılmıştır. Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı" isimli veri toplama aracı araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılan bu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin destek hizmet olarak okullarındaki rehber öğretmenden yardım aldıkları, okul dışında uzmanlarla yeteri kadar bilgi alışverişinde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencinin özel gereksinimlerini ve işlevde bulunma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yeterli çalışmalar yaptıkları, amaç belirlemede sistemli bir çalışma içerisinde olmadıkları ve kendi yöntemlerine göre yazılı olmayan amaçlar belirledikleri saptanmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, öğrencilerin etkileşimini kolaylaştırmak amacıyla yöntem ve etkinliklerde bir planlama yapmadıkları, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencinin eğitimi için, yöntem ve etkinlik belirleme konusunda yardım almadıkları, özel gereksinimli öğrencinin diğer öğrencilerle yapılan etkinliklere katılımını, kaynaşma olarak değerlendirdikleri, özel gereksinimli öğrenciye sınıf içinde verilen sorumlulukların, öğretmenler tarafından kaynaştırmada yeterli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Fen ve Teknoloji

öğretmenlerinin diğer öğrencileri, kaynaştırma öğrencisi sınıfta yokken kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirdikleri, bazı öğretmenlerin ise normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisini daha önceden kabullendiği için özel bir çalışma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri diğer öğrencilerle aynı soruları sorarak, sözlü değerlendirmeler yaparak, derecelendirme ölçekleri ve gözlem formları kullanarak değerlendirdikleri, tüm öğrencilere aynı soruları sordukları halde, özel gereksinimli öğrencinin küçük bir aşama kaydetmesini, başarı olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın en önemli sonucu ise Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yaptıkları bazı eğitim-öğretim uyarlamaların ise sınırlı kaldığının belirlenmesi olmuştur.

“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri” isimli tez çalışmasından derlenen makale çalışmasında çalışma grubunu Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama modelinde olan bu çalışmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma verileri öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış ve açık uçlu olmak üzere toplam 7 soru bulunmaktadır. Elde edilen verilere içerik analizi ile ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010).

Çevik (2011)’ in “Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi” isimli çalışmasında 163 sınıf öğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeyleri orta seviyede çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik öğretimi özyeterlikleri yaş, cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre test edilmiştir kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre özyeterlik düzeyi anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Camadan (2012)'nin "Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitime ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesi" isimli araştırmasının amacı sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesidir. Araştırma, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 öğretmen adayı ve Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 131 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 238 kişi ile yürütülmüştür. Çalışmada Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)'in geliştirdikleri "kaynaştırma eğitimi anketi" ile Tike Bafra ve Kargın (2009)'un geliştirdikleri "BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükleri belirleme ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlere göre kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin özyeterliklerinin ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma yoluyla eğitim ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Kaynaştırma yoluyla eğitim yeterliklerin algılanışında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliklerinde ise gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma yoluyla eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

"Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri" isimli araştırmalarında Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması uygulamalarının aksayan yönlerinin belirlenmesinde ve başarının değerlendirmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin 16 farklı ilinde MEB'e bağlı olarak kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 23 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan araştırma verileri Nvivo 8 nitel veri analizi programı kullanılarak tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulaması sürecinde

akademik ve sosyal olarak geliştikleri, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarıyla ilgilenmedikleri, özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıkları ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle en çok fikir alış-verişi yaparak birbirlerine destek oldukları ancak okul müdüründen ve rehber öğretmenlerden yeterli destek alamadıklarına ulaşılmıştır. Kaynaştırma yoluyla eğitimde hem sınıf öğretmenlerine hem de özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanmasının yaşanan sorunları en aza indireceği önerisine yer verilmiştir.

Yeşilyurt (2013) tarafından yapılmış olan “Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları” isimli çalışmada 312 öğretmen adayı katılımcı ile çalışılmış ve Türkçe’ye uyarlanmış olan öğretmen özyeterlik ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin özyeterlik algısı cevaplarının beşli likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin “çok yeterli” seçeneğinde değil bir alt basamak olan “yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmış olması, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin üst seviyede değil belirli yeterlikte olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Dolapci (2013)’ün “Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarına göre kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen özyeterlilik ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiş ve 640 lisans 3. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının yeterli seviyede olduğu, katılımcıların özyeterlilik algıları ile yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, yaşadıkları yer arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesine ilişkin bir örnek sayılabilecek olan örnek çalışma olarak Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) tarafından yapılmış olan “Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” isimli çalışma incelenebilir. Bu çalışmada amaç ülkemizde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyma olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada geliştirilen görüşme formu aracılığıyla gönüllü katılım gösteren 51 zihin

engelliler öğretmenine ulaşılmış, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mezuniyet yılları ve çalıştıkları kurumlara göre de analiz edilmiş ve tartışılmıştır. Öğretmenlerden gelen yanıtların sıklığı ve içeriğinin analiz edildiği çalışmanın bulguları, öğretmenlerin öncelikle sınıf kontrolü ve davranış değiştirme ve ardından öğretim yöntemleri ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

### 2.8.2. Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Araştırmanın temel yönelimi olan müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin müzik çalışmalarındaki özyeterlik algıları ve bu algıyı ölçecek bir ölçek geliştirme çalışmasına yurt dışında rastlanamamıştır. Yurt dışında yapılan ve aşağıda örnek olarak verilen çalışmalarda özellikle özyeterlik kavramının öğretmenlik mesleği ile ilgili boyutuna yer verilmiştir. Bu çalışmalar müzik alanına özgü olmaktan ziyade öğretmenlik mesleğini genel anlamda değerlendirmeye çalışan araştırmalardır. Bu çalışmalar öğretmenlerin özyeterliklerinin ve özyeterlik algılarının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu inceleyen araştırmalar olarak da değerlendirilebilir.

Guskey (1987) “Öğretmen yeterliği, öz benlik ve öğrenme deneyimi uygulamalarında tutum” isimli çalışmasında 120 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen yeterliği, öğretme etkisi ve öğretme öz benliğinin önemli oranda öğretmenlerin başarı, zorlukları kullanma ve tavsiye edilen pratiklerin önemine olan tutumları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yüksek oranda yeterliği olan öğretmenlerin yeni öğretimsel pratiklerin uygulanması konusunda daha kavrayışlı oldukları ortaya çıkmıştır.

Soodak ve Podell (1996) “Öğretmen yeterliği: Çoklu yapı anlayışına ilişkin” isimli çalışmalarında bir yeterlik ölçeği kullanarak verilerini elde etmeye çalışmışlardır. Yeterlik kavramını ölçek boyutları olan bireysel yeterlik, sonuç yeterliği, öğretme yeterliği faktörlerine göre test etmiş ve 310 öğretmene ulaşarak bulgularını elde etmişlerdir.

“Ağır derecede yetersizlikleri olan öğrencilerin eğitimleri ve öz yeterlik inançları” (Self-Efficacy Beliefs and the Education of Students With Severe Disabilities) isimli çalışmalarında Soto ve Goetz (1998)’in amacı ağır derecede yetersizlikleri olan öğrencilerin eğitimlerine öğretmen yeterlikleri literatürü tarafından yapılmış katkıları incelemek olmuştur. Özyeterlik yapısının tanımları, ölçümü, özyeterlik çalışmalarındaki problemler kısaca işlenmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları özyeterlik ile öğrenci yetenekleri algıları, sınıf uygulamaları, yeniliklerin benimsenmesi ve diğerleriyle işbirliği gibi değişkenler arasındaki ilişkiler bulgulara özetlenmiştir. Devamında personel geliştirme ve eğitim programları tartışılarak diğer çalışmalara rehber olması için önerilerde bulunulmuştur.

Brownell ve Pajares (1999)’ un “Davranış ve öğrenme problemleri olan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılmasında öğretmenlerin yeterlik ve başarı beklentileri” isimli çalışmalarında 128 genel eğitim öğretmeni ile çalışılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin davranış ve öğrenme problemleri olan öğrencilerin eğitimlerine ilişkin yeterlik inançları ile öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından ve yöneticilerinden beklentileri, öğretmenlerin kurum içindeki iletişimleri, hizmet öncesi ve hizmet sırasında hazırlıkları, bu tür kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflardaki öğretim başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının özel eğitim öğrencilerinin kaynaştırıldığı sınıflardaki başarı beklentilerini doğrudan etkilediği, öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin öz algılarının etkisi ile ilişkili olan değerlerin ön hazırlık eğitimi, özel eğitim kurumundaki ilişkiler ve düzenli eğitim kurumundaki meslektaşların başarı beklentilerinin ara bulucusu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Öğretmen Yeterlik Ölçeğindeki Ölçümlerin Onaylayıcı Faktör Analizi” isimli Brouwers, Tomic ve Stijnen (2002) tarafından yapılan bu çalışmada öğretmen yeterlik ölçeklerindeki geçerlik çalışmalarının faktör yapıları veya ölçek konularının altında yatan kavramlara ilişkin bize ne açık kanıtlar ne de temiz çözümler sunduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma, literatürde onaylayıcı faktör analizi olarak kullanılan, uygulamalı olarak çalışan 540 öğretmenden elde edilen verileri test etmektedir. Teorik analiz ve öğretmen yeterlik ölçeğinin geçerlik analizi çalışmalarında formüle edilen dört faktöryel model



temele alınmıştır. Bandura (1997)' nin özyeterlik teorisinde olduğu gibi sonuçların dört eğik faktör modeli arasındaki uyumun diğer faktör modellerine göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterlik ölçeğinin faktöryel geçerliği için öneriler sunulmuştur. Bu çalışmalardan sonra ölçeğin faktörleri; sınıf yönetimi yeterliği, bireysel yeterlik, sonuç-çıktı yeterlikleri ve öğretme yeterlikleri olarak dört başlıkla maddeler halinde sunulmuştur. Çalışmada Gebson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen altılı likert yapısında olan öğretmen yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen yeterliğinin gelişmesinde en çok nelerin desteği olduğunun belirlenmesi amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2002) tarafından yapılan araştırmada çalışmakta olan 255 öğretmene (bu öğretmenlerden 5 yıldan düşük deneyimi olan öğretmenler acemi öğretmen 5 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenler ise deneyimli öğretmen olarak kabul edilmiştir) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan öğretmen yeterlik algısı ölçeği uygulanmıştır. Öğretmelere yeterliklerini desteklediği düşünülen öğretme kaynakları (okul tarafından sağlanan materyaller-araç-gereçler), okul yönetimince sağlanan kişilerarası destek, meslektaşları tarafından sağlanan kişilerarası destek, sınıflarındaki velilerin ilgisi ve desteği, sınıflarının sağladığı toplu destek ve sahip oldukları profesyonel performans seviyelerinden memnuniyetleri başlıklarından oluşturulmuş sorular yöneltilmiştir. Hem deneyimsiz öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin yeterliklerinin en çok mesleki performans deneyimlerinden ve en az oranda velilerin desteğinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

“Öğretmenlerin Yeterlik İnançları Belirleyicisi Olarak Mesleki Memnuniyet” isimli çalışmada Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003) isimli araştırmacılar çalışmalarında bireysel-öz ve ortak yeterlik inançlarının öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin test edilmesinde ana belirteç olarak kullanmışlardır. İtalya'daki 103 lisede görev yapan 2688 öğretmen katılımcı, özyeterlik inançlarını değerlendirmek için onların algıladıkları biçimde seçilen okullarla ilgili olarak şöyle ki müdür, okullar, personel, öğrenciler, aileler, okulun iyi çalışması için zorunluluklar, ortak yeterlik inançları ve iş memnuniyetleri çerçevesinde bireysel raporlar doldurmuşlardır. Çok düzeyli yapıdaki eşitlik modeli analizleri, sunulan bireysel ve ortak yeterlik inancı modeli kavramını, öğretmenlerin uzak ve yakın mesleki memnuniyet belirteçlerini

doğrulamıştır. Öğretmenlerin beklentilerinin, özyeterlik ve ortak yeterlik inançları arasındaki bağlarla geniş ölçüde arabulucu ilişkisi kurduğu belirtilmiştir.

Sakaalvik ve Skaalvik (2007)'nin "Öğretmenlerin özyeterliklerinin boyutları ve zorlayan faktörlerle ilişkisi, görülen ortak yeterlikler ve öğretmen tükenmişliği" isimli çalışmalarında "Norveçli Öğretmenler Öz yeterlik Ölçeği" ni geliştirmiş ve faktör analizini yapmışlardır. 244 ilk ve ortaokul öğretmenin katılımı olduğu bu çalışmada ayrıca öğretmenler arasındaki özyeterlik ilişkilerini, görülen ortak öğretmen yeterliklerini, dış kontrolleri, zorlayıcı faktörleri ve öğretmen tükenmişliğini de test etmişlerdir. Analizler öğretmen özyeterliğinin çok boyutlu kavramsal yapıda olduğunu desteklemiştir. Tespit edilen altı ayrı fakat birbirleri ile ilişkili olan öğretmen özyeterliğinin içinde alt alanlar olarak görülebilen bu başlıklar: Öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını eğitime adapte etme, öğrencileri motive etme, disiplini sürdürme, öğretmen ve okul birlikteliği, değişikliklerle ve itirazlarla baş etmedir. Öğretmen özyeterliğinin ortak öğretmen yeterliği (diğer öğretmenle işbirliği içinde çalışma kast edilmektedir) ve öğretmen tükenmişliği ile güçlü ilişkisinin olduğunu bildirmişlerdir.

"Öğretmenlerin özyeterlik algısı ve amaç yapıları: Öğretme deneyimi ve akademik seviyelerine olan ilgi ve ilişkisi" isimli araştırmada Wolters ve Daugherty (2007) isimli araştırmacılar 1024 öğretmen katılımı ile yaptıkları araştırmalarında bir akademik düzen içinde amaç yapılarının baskın öğretimsel uygulama-yönetmelik ve işlemler tarafından teşvik edilen motivasyonel inançları yansıttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının önemli öğretimsel görevleri başarma kabiliyetlerine ilişkin bireylerin karar ve inançlarına başvurduğunun üzerinde durmuşlardır. Öğretimsel deneyim ve akademik seviye arasındaki yapılar ve farklılıklar arasındaki ilişki, öz rapor aracı kullanılarak internet yolu ile incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin özyeterlik algılarının sınıftaki hakimiyet amacını açıklamak için kullanılabilirliğini ortaya çıkarmıştır. Öğretme deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve amaç yapılarındaki farklılıkların akademik seviyeleri ile ilişkilendirildiği ortaya çıkmıştır.

“Yetersizliği olan öğrencileri eğitmede öğretmen adaylarının özyeterliliğini belirleme için etkili bir ölçüm aracı oluşturma” isimli tez çalışmasında tez başlığında belirtildiği üzere amaç, yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren öğretmen adaylarının özyeterlilik durumlarını etkili bir biçimde ölçen bir ölçme aracı geliştirmektir. 14 maddeden oluşan bu ölçek Midwestern Üniversitesindeki 245 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçlar özel eğitim ve öğretmen eğitimi için önemli bulgular ortaya çıkarmıştır. Öncelikle aday öğretmenlerin öğretmeyi, hizmeti sürdüren-çalışan öğretmenler gibi kavramsallaştırmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretimin farklı yönleri ile kavramsallaştırılması yerine sonuçlar bu öğretmen adaylarının tüm öğretim görevlerini genel yapıda düşündüklerini göstermiştir. Bu göstergeler aday öğretmenlerin öğretimin gerçek doğallığına ilişkin acemiliğinin bir kısmıdır. Eğitim programları bunu göstermelidir. Buna ek olarak aday öğretmenlerin yetersizlikleri olan öğrencilerle olan yeterlikleri, yetersizlikleri olmayan öğrencilere nazaran daha düşük çıkmıştır. Sonuç olarak yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılmak üzere oluşturulan ölçeğim geçerli ve güvenilir olduğu ve bu tür ölçümlerde açık sonuçlar verebildiği ortaya çıkarılmıştır (Dawson, 2008).

“Öğretmenlerin özyeterliliği ve mesleki memnuniyetlerindeki etkiler: Öğretmen tarzı, tecrübeli yıllar ve iş stresi” isimli çalışmada Klassen ve Chiu (2010) isimli yazarlar 1430 öğretmen katılımcı ile yürüttükleri araştırmada öğretmenler arasındaki çalışma yılı tecrübeleri ile ilişkili olan öğretmen özellikleri (tarz ve öğretim düzeyleri), üç özyeterlilik alanını (öğretimsel stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri), iş stresinin iki türünü (iş yükü ve sınıf stresi), faktör analizleri ile iş memnuniyetini, tepki modeli konularını, eşitlik sistemini ve yapısal eşitlik modelini incelemeyi amaçlamışlardır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından (2001) geliştirilmiş olan “öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği” nin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin çalışma deneyimi yılları tüm üç özyeterlilik faktörü ilişkisi değerlendirilmiş, doğrusal olmayan özellikte erken kariyerdan itibaren orta kariyer dönemine kadar arttığı ve sonra düşüş olduğu belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin iş yükü ve öğrenci davranışları açısından daha fazla strese ve daha az sınıf hakimiyeti özyeterliliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Daha fazla iş yükü stresi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha fazla özyeterliliğe sahip oldukları, fakat daha fazla sınıf stresine sahip olan öğretmenlerin daha az özyeterliliğe ve iş memnuniyetine

sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Mevcut olan ilkokul ve anaokulundaki genç öğretim çalışmalarının sınıf yönetimi ve sınıf ilişkileri açısından daha yüksek seviyede özyeterlik oluşturduğunu ve son olarak daha çok sınıf yönetimi özyeterliği ve öğretim stratejisi özyeterliğine sahip olan öğretmenlerin daha fazla iş memnuniyetine sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Müzikal özyeterliğin farklı ölçüm çeşitleri isimli çalışmada Ritchie ve Williamon (2010) müziksel/müzikal öğrenme özyeterliği ve müziksel/müzikal performans özyeterliğini ölçen iki farklı özyeterlik ölçeği geliştirmiş ve test etmişlerdir. Ritchie ve Williamon bu iki anketi Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, and Rogers' (1982, The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Review*, 51, 663–671)'in genel özyeterlik ölçeğinden uyarlama yaparak geliştirmişler ve güvenilirlik geçerliğini yapmışlardır. Bu yeni anketlerin güvenilirliği, iç güvenilirlik ve araştırmacı faktör analizi kullanılarak tespit edilmiş ve 250 kişilik konservatuvar ve üniversite müzik bölümü öğrencisi anketleri doldurmuştur. Konservatuvar öğrencilerinin müziksel öğrenme özyeterlikleri, üniversite müzik bölümü öğrencilerinininkinden daha fazla çıkmıştır. Buna neden olarak konservatuvar öğrencilerinin üniversite müzik bölümü öğrencilerine nazaran daha fazla sürelerde pratikler-çalışmalar yapması olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte konservatuvar öğrencileri ile üniversite müzik bölümü öğrencilerinin müziksel performans özyeterlikleri arasında önemli bir farklılık çıkmamıştır.

Gkolia, Belias ve Koustelios (2014)'ün “Öğretmenlerin Mesleki Memnuniyet ve Özyeterlikleri” isimli çalışmalarında öğretmenlerin mesleki memnuniyeti ve özyeterlikleri arasındaki ilişki açık bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, Gibbs, Bandura ve daha birçok özyeterlik alanında çalışmış önemli araştırmacıların çalışmalarının nitel analizleri yapılmış ve ortak fikirleri saptanarak nitel bir analiz ile sunmuştur. Çalışma bulguları okulların, öğretmenlerin mesleki memnuniyet ve özyeterliklerini düzeltebilmek için bu konuya daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin farklı etkilerinin yine öğretmenlerin özyeterlikleri ile yakından ilişkili olduğunu ve özyeterliklerine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Wagoner (2015)' in "Müzik öğretmeni kimliğinin ölçülmesi: Müzik öğretmenleri arasında özyeterlik ve adanmışlık" isimli çalışmasında amaç müzik öğretmeni kimliğinin yapılarını ölçmek için bir araç tasarlamaktır. Araştırmacı tarafından oluşturulan bir veri toplama aracı olan 'Müzik Öğretmeni Kimlik Ölçeği' müzik öğretmeni kimliğinin iki yapısını ölçmek için geliştirilmiştir. Bu iki yapı, müzik öğretmeni özyeterliği ve müzik öğretmeni adanmışlığıdır. Araştırmaya katılanlar araştırmacının yaşadığı ülke olan Amerika' da bulunan ulusal müzik eğitimi bölümüne üye olan eğitimcilerden seçilmiştir. Çeşitli analizler sonrasında ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik durumuna bakıldığında müzik öğretmenliği özyeterlik ölçeği güvenilirlik sonucu  $\alpha = .87$  ve müzik öğretmeni adanmışlığı ölçeğinin güvenilirlik sonucu  $\alpha = .67$  olmuştur. Bu değerler sonucunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu görülmüştür.

## III. BÖLÜM

### 3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1.Araştırma Modeli

Araştırma betimsel nitelikli çalışma modelindedir. Bu bakımdan belirlenen problem ve alt problemlere ilişkin betimsel tarama modeli kullanılarak çalışmalar yapılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2009)' a göre betimsel araştırma, araştırılan durumun olabildiğince ayrıntılı yani tam olarak tanımlandığı ve eğitim alanında en yaygın kullanıldığı bilinen araştırma çeşididir. Bu tür araştırmalarda araştırmacılar yetenek, tercih, davranış, başarı durumları, tutumlar gibi birey ve grupları ilgilendiren konular ile okul gibi somut eğitim ortamlarının özelliklerini inceleyebilirler.

#### 3.2.Çalışma Grubu

Ölçme aracı oluşturulduktan sonra ilk aşama pilot uygulamanın yapılmasıdır ve amaç ölçülmesi düşünülen durumun gerçeğe en yakın halini alması için gerekli olan verileri elde ederek analiz yapabilmektir. Pilot uygulama aşamasında önemli işlem, ölçme aracının hedef kitlesi olan grubu dengeli şekilde temsil edebilecek özellikte olması beklenen örneklem grubunun dikkatli belirlenmesidir. Pilot olmayan gerçek uygulamalarda örneklem grubunun katılımcı sayısının fazla olması gereklidir. Fakat pilot uygulamada geçerlik güvenilirlik değil madde analizi ve maddelerin ölçeğin bütünüyle olan uyumu inceleneceğinden fazla sayıda katılımcıya gerek olmayabilir (Seçer, 2015).

Örneklemedeki birim sayısı arttıkça evrenin temsil edilme gücü de artar. Örneklem belirlemede temel ilke, evreni temsil edebilecek yeterlikte bir seçim yapmaktır (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2009).

Türkiye’de çalışmakta olan müzik öğretmenleri evreninden yola çıkılmış olan bu araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi biçimde belirlenmiş olan ve Türkiye’ de farklı şehirlerinde çalışan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasının ön uygulaması için 253 müzik öğretmenine ulaşılarak veriler elde edilmiştir. Ölçek son halini aldıktan sonra problem ve alt problemlerine yanıtlar aramak için ise 227 müzik öğretmenine ulaşılmış ve veriler elde edilmiştir. Araştırmada toplam 480 müzik öğretmenine ulaşılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmaya başlamadan önce MEB’e uygulama izini için başvurulmuş ve izin alınmıştır (Ek-1). İzin alınmasından sonra ölçek, müzik öğretmenlerine yüz yüze görüşmelerle, posta aracılığı ile ve günümüz yaşamının önemli iletişim ögesi olan mail aracılığı ile ulaştırılmış ve veriler elde edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile elde edilmiş ve müzik öğretmenlerinin özyeterlik algıları ölçülmeye çalışılmıştır. De Vellis (2014)’ e göre ölçek: Doğrudan araçlarla ölçülmeyen kuramsal değişkenlerin seviyelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçme araçlarıdır. Sosyal bilimlerde kuramlar ölçme ölçeklerinin gelişiminde temel rol oynarlar.

Ölçek geliştirme, ölçülmesi amaçlanan özelliğin yapısının en iyi şekilde ortaya çıkarılması ve onun işevuruklaştırılması amacıyla, ölçülmesi amaçlanan ilgili özelliği uyaracak olan uyarıcı ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma süreci ve işlemidir. Geliştirilen ölçekler bireyler hakkında dikkatli kararlar vermekle sorumlu olduğundan ölçek geliştirme ciddi ve zorlu bir iştir. Ölçek geliştirmede önemli olan söz konusu uyarıcıların yapılandırılmasıdır. Ölçekler biçimsel olarak Likert, Osgood, Thurstone ve başka diğer bilinen yöntemlerle geliştirilebilir ve ölçek yapısı içindeki öbeklenmelerin ve öbekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için faktör analitik teknikler kullanılır (Erkuş, 2014).

Erkuş (2014) ölçek geliştirme sürecinin gerekliliği ve koşullarını şu şekilde açıklamaya çalışmıştır:

- 1- Ölçeğin neden ve hangi amaçla geliştirileceğine karar verme: Yeni bir ölçeğe gereksinim var mı; ölçek neyi ölçmeyi amaçlıyor; kimler için geliştirilecek; nasıl uygulanacak, uygulama süresi önemli mi,
- 2- Neyin ölçüleceğine karar verme ve tanımlama: Ölçülecek değişkenin kavramsal-kuramsal çerçevesinin çizilmesi ve tanımı; kavramsal tanımın davranışsal göstergelerinin bulunması; ölçek geliştirme tekniğine karar verilmesi; yazım-üretim için ön çalışma; ölçeğin açıklama ve yönergesinin yazılması ile biçimsel yapısının incelenmesi.

Özgün psikolojik test geliştirme aşamaları Seçer (2015) tarafından ise şu aşamalarla anlatılmaktadır: İhtiyacın belirlenmesi, literatür taraması, madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, teste ilk şeklini verme, örneklem grubunu belirleme, madde seçimi için pilot uygulama yapma, pilot uygulama sonrası istatistiksel analizler yapma, analiz sonrası uzman görüşü alma, pilot uygulama sonrası testin yeni halini alması, ikinci pilot uygulamanın yapılması, istatistiksel analizler yapma, analizler sonrası testin gözden geçirilmesi ve testin son halini alması, geçerlik güvenirlik ve standardizasyon çalışmalarının yapılmasıdır. Erkuş (2014)' e göre ölçek geliştirmede önemli olan, maddelerin öngörülen yapıya uygun olarak ne kadar nitelikte ve kaç adet



üretildiği, ölçülecek değişkenin yapısı ve deneme uygulamasının yapıldığı örneklemin özellikleridir.

Bu araştırmanın ölçek geliştirilmesi aşamasında kaynak ve yol gösterici olan dört etkenin ilki: A. Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı' nın kapsamındaki özyeterlik ve özyeterlik oluşum kaynakları; ikincisi: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleridir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yayın içeriğindeki başlıklar kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme öğrenme süreci, öğrenmeyi-gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisidir. Üçüncü kaynak yine MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri isimli yayındır. Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri isimli yayın içeriğindeki başlıklar planlama ve düzenleme, kuramsal-uygulamalı bilgi ve beceriler, müzik kültürü, izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ve disiplinler arası iş birliği yapma, mesleki gelişimi sağlamadır. Ölçek geliştirme aşamasında araştırmaya dayanak olabilmesi özelliği ile de düşünülebilecek olan dördüncü kaynak ise, araştırmacının 2014 yılında doktora eğitimi ders dönemi sürecinde Prof. Dr. Uğur ALPAGUT' dan almış olduğu doktora seminer dersi kapsamında Bolu ilinde görev yapmakta olan 10 müzik öğretmeni ile yapılmış "Kaynaştırma Uygulaması ve Müzik" isimli yayımlanmamış araştırmadır. Bu çalışmada müzik öğretmenleri kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini yarıyapılandırılmış sorulara cevaplar vererek sunmuşlardır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerik olarak incelenmiştir ve araştırmaya fikirler sunmuştur. Bu kaynaklarda verilen bilgiler ve alt başlıklar içerikleri itibari ile incelenmiş ve Bandura' nın özyeterlik oluşum kaynağı başlıkları ile ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca daha önceden müzik alanında özyeterlik konulu olan hazırlanmış yakın araştırma ve çalışmalar da incelenmiştir.

### 3.4.1. Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı ölçeği

Bireylerin özyeterlikleri doğrudan gözlenemeyen psikolojik yapılardır. Bu nedenle, bireylerin herhangi bir etkinliğe yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesi için alanlara özgü farklı ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçeklerde ortak özellik bireylere yöneltilecek ifadelerle ilişkin verilmiş tepkilerin derecelendirilmesidir (Atasoy, 2010). Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarındaki özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek Likert tipindedir. Tezbaşaran (1997)’ ye göre likert tipli ölçekte katılımcı kendi tutumuna göre beş kategoride bulunan tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde seçeneklerle soruyu derecelendirmektedir. Erkuş (2014)’ a göre; Likert tipli ölçekler “dereceleme toplamları ile ölçekleme” olarak da isimlendirilmekte ve cevap kategorileri 3’lü olarak da alınabilmektedir. Fakat kategori azaldıkça ölçeğin duyarlılığı azalabilmektedir.

Likert tipi ölçme araçları bireyin herhangi bir durumu benimseme düzeyini değil ilgilenilen-araştırılan duruma katılıp katılmadığını dereceler halinde göstermeye yarayan ölçme araçlarıdır denilebilir. Bireyin ifade edilen cümleye katılma derecesi ikili de olabilir. Fakat yetişkinler için beşli katılma derecesi, çocuklar için ise ikili veya üçlü katılma derecelerinin uygun olduğu söylenebilir. Katılma derecelerinin çokluğu ölçeğin iç tutarlığına olumlu katkı sağlayabilmektedir (Seçer, 2015).

Seçer (2015)’e göre Likert tipli ölçme araçları geliştirilirken şu aşamalar izlenir: Ölçülmek istenen durum ile ilgili çok sayıda olumlu/olumsuz maddeler oluşturulur, arkasından madde havuzu oluşturulur, madde havuzu alan uzmanların değerlendirmelerine sunulur. Uzmanlar tarafından yetersiz bulunan maddeler çıkarılır, ölçme aracının başına gerekli bilgiler ve açıklamalar yazılır, yapılan ilk ön uygulamalar ile ölçek üzerinde madde analizleri ve iç tutarlık analizleri yapılır, ölçek toplamı ile uyumlu olmayan maddeler bırakılır veya yenilenir, birinci pilot uygulama bittikten sonra maddeler gözden geçirilir, ikinci pilot uygulama yapılır, düzenlemeler tekrarlanır.

Maddelerin ölçek toplamı ile uyumuna bakılır. Uyumlu olmayanlar çıkarılır ve ölçme aracı son halini almış olur. İç tutarlık analizi, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, madde analizleri, güvenilirlik analizleri yapılır ve ölçme aracının örtük yapısı belirlenir. Geçerlik güvenilirlik durumu incelenir, geçerlik ve güvenilirlik aşamalarını yeterli şekilde tamamlayan ölçme araçları uygulanmak üzere hazırdır.

Tezbaşaran (1997)' ye göre ise likert tipli ölçek hazırlama aşamaları şu aşamalarla anlatılmaktadır: Ölçülecek özellik tanımlanarak kapsamı ve ifadeleri belirlenir. Denenecek ölçek düzenlenerek yönergeleri hazırlanır, ön inceleme, deneme uygulaması yapılır. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılır ve maddelere verilen cevaplar puanlanır. Bireylerin aldığı ham puanlar hesaplanır. Ham puanların dağılım özellikleri belirlenir, madde puanları dağılım özellikleri belirlenir ve madde analizleri yapılır.

#### 3.4.2.Literatür taraması, madde havuzu ve yapı geçerliği

Ölçek geliştirmenin önemli aşamalarından birisi, araştırmacının ölçülmek istenen alan ve duruma dair yazılmış literatürü taraması ve gözden geçirmesi gerekliliğidir. Araştırmacı araştırmayı düşündüğü alanın sınırlarını ve yakın iletişim kurabileceği konu kanallarını fark edebilmelidir. İlgilenilen konunun hangi yönlerinin ele alınmış olduğunu ve araştırmaların sonuçlarında neler belirlenmiş olduğunu tespit edebilmelidir.

Öncelikle araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak eğitim ana başlığında, özellikle özyeterlik ve yeterlik konulu veya başlıklı, katılımcı olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının alındığı ölçek geliştirme çalışmaları, güvenilirlik-geçerlik çalışmaları ve hazır alınmış ölçeklerin kullanıldığı ve uygulandığı çalışmalar incelenmiştir. Ercan (2014)' e göre: Araştırmacı konusu ile ilgili literatürü taramalı, konunun çalışmaya değer olup olmama durumunu gözden geçirmeli, çalışmayı düşündüğü konunun sınırlarını belirlemelidir.

Literatür taraması yapılması ve araştırılması düşünülen bu çalışmanın müzik alanına özgü özyeterlik oluşum temel dayanakları incelendikten sonra birçok sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu tamamlandıktan sonra yapı geçerliği aşamasına geçilmektedir. Yapı geçerliği Balcı (2009)'a göre yapı geçerliği ölçülmek istenen araştırma konusunun kuram yapısının doğruluğunun faktör analizi veya geçerliği önceden saptanmış bir ölçme aracı ile karşılaştırma yolu ile yapılması aşamasıdır.

Yapı geçerliği işleminden sonra madde havuzunda kalan maddeler dil, anlaşılabilirlik ve anlatım yönünden anlaşılmayan kısım, yazım yanlışları ve ortalama cevaplama süresinin saptanması için bir dil uzmanına sunulup kontrolü sağlanmıştır. Ölçeğin başına yerleştirilen ölçek açıklama yönergesinde ölçeğin amacına da yer verilmiş, katılımcıların işaretlemeleri nasıl yapacakları ve boşluk doldurma kısımlarını nasıl dolduracakları hakkında bilgiler verilmiştir. Yönergenin anlaşılır olması için uzun olmamasına özen gösterilmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan madde havuzu öncelikle bir müzik, bir özel eğitim ve bir de ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinden alınan dönütlerden sonra maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış, çıkarılması gereken maddeler çıkarılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra aynı uzmanlar maddeleri tekrar kontrol etmişlerdir. Bu aşamadan sonra ölçek maddeleri önceki uzmanlardan farklı olarak müzik, özel eğitim ve ölçme-değerlendirme üyesinden oluşan başka bir uzman grubuna gönderilmiş ve incelenmiştir. Bu inceleme sonrası uzmanlardan gelen dönütlere göre maddelerde değişiklikler ve ölçekten madde çıkarımları yapılmıştır. Bu çalışmalardan sonra 43 maddelik ölçek, pilot uygulama grubuna uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

### 3.4.3.Verilerin analizi

Ön/pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS Statistics 20 paket programı kullanılarak değişkenlerle ilgili ortalamalar, açımlayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik durumları ve yapı geçerliği için test edilmiştir.

Likert ölçeğinin analizinde hem parametrik (t-test, ANOVA vb.), hem de parametrik olmayan (ki-kare, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis vb.) testler kullanılabileceği iddia edilmektedir. İstatistik uzmanlarının arasındaki bu görüş ayrılığı alan yazında karşılık bulmuş ve araştırmacılar Likert ölçeğinden elde ettikleri verilerin analizinde farklı testler kullanmışlardır (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Bu araştırmada değişkenlerin eşit varyansa sahip olduğunu belirlemek için Bartlett testi, ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için ise temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Araştırmada ele alınan değişkenlerin kendi aralarında ikili, üçlü, dörtlü veri gruplarına ayrılması ve verilerin bu şekilde tespit edilmesi nedeniyle gruplardan elde edilen verilerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için normallik testi yapılmıştır. Normallik testleri ile ikili gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olup olmadığı belirlenmiştir. Bu sayede verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılımların olmadığı durumlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ve Kruskal-Wallis testleri ile incelenmiştir.

### 3.4.4.Pilot uygulama sonrası madde seçimine yönelik analizler

*Cronbach Alfa değeri:* Uygulama sonrasında psikometrik açıdan hangi maddelerin daha uygun olduğunu ve hangilerinin madde toplam korelasyonu bakımından uygun olmadığını belirlemek için madde analizi yapılmalıdır. Bu analizde önemli olan pilot uygulama sonrasında elde edilen Cronbach Alfa değerinin .70 ve üzerinde bir değerde olmasının gerekliliğidir. .70 ve üzerinde bir değerde olması ölçeğin iç tutarlılığının olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015).

*Madde toplam korelasyon (corrected item-total correlation) değeri:* İstenen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirebilmek için madde analizleri yapılmaktadır (Erkuş, 2014). İç tutarıktan başka önemli olan diğer iki bulgudan birisi her bir maddenin ölçek toplamı ile uyumunu belirten madde toplam korelasyon (corrected item-total correlation) değeridir. Diğer önemli değer ise bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısında oluşan değişen gösteren “cronbach alpha if item deleted” değeridir. Örneğin bir maddenin ölçekten çıkarılmasının cronbach alfa değerini yükseltebileceği bilgisine ulaşıldıysa o maddenin ölçek toplamı ile uyumlu olmadığı anlaşılabilir. Bu gibi durumlarda araştırmacı o maddeleri yeniden gözden geçirmek üzere ve uzmanlara danışmak üzere notlar almalıdır (Seçer, 2015).

#### 3.4.5.Faktör analizi

Psikolojik test olarak değerlendirilmekte olan ölçeklerin önemli adımı ölçek yapısının doğru tanımlanması aşamasıdır. Pearson ve Sperman'ın katkıları ile önem kazanmış olan faktör analitik yöntemler yoğunlukla başvurulan uygulamalardır. Ölçek geliştirme aşamasındaki madde analizinde yapı geçerliği ile birlikte yapılması gereken önemli aşama faktör analizinin yapılması aşamasıdır (Erkuş, 2014). Faktör analizi birbirleri ile ilişkili olan değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler yani faktörler-boyutlar bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli istatistikî çalışmadır. Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlar (Büyüköztürk, 2009).

Erkuş (2014)' e göre ölçek geliştirme sürecinden faktör analizine başvurulacaksa önemli olan noktalar şunlar olmaktadır: Faktör analizi ile ilgili işlemlerden çıkan değerler sadece ipucu sağlar. Önemli olan bu değerlerin ilgili kavram kapsamında ne anlama geldiğini okuyabilmektir. Ölçek geliştirilirken başvurulan faktör analizi kaçınılmaz yapılmalıdır ama bu işlemler yapı geçerliği olarak kabul edilmemelidir. Faktör sayılarının belirlenmesinde sadece öz değerler (scree plot) ve bu değerlerin birbirlerine olan farklarına bakılmamalı, her türlü faktör analitik teknik, döndürme, olası alt yapıların birbirleri ile ilişkilerine de bakmak gerekmektedir.

Maddenin hangi faktörde olduğunu belirlemek için sadece ilk çözümde elde edilen faktör yüklerine bakmak yeterli değildir. Ortaya çıkan alt faktör ve bileşenlerin de kendi aralarında faktör analizi ve madde analizlerini yaparak iç tutarlılıklarını hesaplamak ve aralarındaki korelasyonların incelenmesi önemlidir.

Ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler "faktör analizi" istatistik tekniği ile işlenir. Çeşitli faktör analizi teknikleri olmakla beraber (varimax rotated faktör analizi en yaygın kullanım bulanıdır) hepsinde temel mantık aynıdır. Maddeler arasındaki olası tüm ilişkiler hesaplanıp bir korelasyon matrisi oluşturulduktan sonra aralarında beliren ilişki yapılarına göre farklılık gösterdikleri oranda faktör adedi belirir, her maddenin her faktör içindeki ağırlığını ifade eden katsayılardan (maddenin faktörle ilişkisi olarak yorumlanabilir) oluşan bir tablo elde edilir. Bu tablo üzerinde yapılan değerlendirmede her madde en yüksek ağırlığı hangi faktörde bulmuşsa o faktörün kapsamında olmasına karar verilir. Bu maddenin herhangi bir faktöre girebilmesi için ulaşması gereken asgari bir değer istatistiksel olarak yoktur, konulan barajlar öznelidir. Sanıldığı aksine faktör analizi sonunda şu maddeler şu faktörü oluşturur gibi kesin bir yargıyı gerektirecek istatistiki karar çıkmamaktadır. Faktör-madde ilişkisi pratikte, ideal değerini bulmadığından bir madde birden fazla faktörle yüksek ilişki gösterebilir. Bazı yabancı test uygulamalarında görüldüğü gibi bir madde birden fazla faktörde yer alabilir. Bu durumun uygulamada bazı değerlendirme ve yorumlama güçlüklerine yol açabileceğini de göz önünde tutmak gerekmektedir (Ergin, 1995).

Ölçeğin başlangıçta belirlenen teorik yapısı ile uygulama sonuçlarına dayanan faktör analizi işlemi sonrasında beliren pratik yapı birbirine uyumlu ise ölçeğin yapı geçerliği vardır denilebilir. Hem ölçeğin dayandığı kuramsal yapı doğrudur hem de ölçek bu kuramsal yapıyı ölçebilecek niteliktedir. Teorik yapı ile pratik yapıyı karşılaştırmaya, ikisi arasındaki uyumu belirlemeye hizmet eden bir istatistiki teknik henüz maalesef yoktur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizinin yapılması şarttır. Bunun yanında sonuçları desteklemek amacıyla daha önceden yapı geçerliği faktör analiziyle belirlenmiş ve aynı kuramsal yapıya dayanan bir başka ölçme aracı ile birlikte uygulanarak sonuçlar arasındaki uyum değerlendirilebilir (Ergin, 1995). Çeşitli faktör analizi teknikleri vardır. Ölçeğin ölçmek istediği amaca göre faktör analitik teknikler birbirlerini tamamlayan iki

ana gruba ayrılmaktadır. Açıklayıcı-Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizidir (Costello ve Osborne den akt. Erkuş, 2014; Seçer, 2015, Büyüköztürk, 2009).

#### 3.4.5.1. Açımlayıcı-açıklayıcı faktör analizi

Açımlayıcı-Açıklayıcı faktör analizi ölçek geliştirme sürecinde ölçme aracının örtük yapısını belirleme amaçlı yapılmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinin sağlıklı sonuç verebilmesi için ölçme aracı uygulanması düşünülen örneklem grubunun yeterli sayıda olması gerekmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıp ulaşılmadığını test etmek için istatistik testler de kullanılabilir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ölçmek için sık kullanılan test Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testidir. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişiklik göstermektedir. Bu değer 1'e yaklaştıkça örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğu söylenebilmektedir (Seçer, 2015). Faktör analizi yapılabilmesi için önerilen minimum Kaiser-Mayer-Olkin-KMO değerinin 0.60 olması kabul edilir (Pullant, 2001). Açıklayıcı faktör analitik teknikler birden fazladır. Fakat istatistiksel paket programların genelinde önceden belirlenmiş olan temel bileşenler analizi tekniği kullanılır (Fabrigar, Wegener, Mac Callum ve Strahan 1999' dan aktaran Erkuş: 2014).

*Faktör veya bileşen çıkarma:* Madde öbeklerinin bir faktör oluşturup oluşturmadığına ilişkin kullanılmakta olan çeşitli kurallar vardır. Fakat genellikle istatistiksel paket programlarda kalıp olarak mevcut olan Kaiser yöntemi kullanılmaktadır (Henson ve Roberts'dan akt. Erkuş, 2014). Ölçekteki yapı ve alt yapıların nasıl ve kaç tane olduğu faktör veya bileşen çıkarma işlemlerine bağlı olduğu için ölçek geliştiricinin birbirlerinden farklı faktör veya bileşen çıkarma tekniklerini kullanması beklenmektedir (Erkuş, 2014).

*Faktör veya bileşenleri döndürme:* Madde öbeklenmelerinin özellikle kavramsal yapı ile birlikte ele alındığında kavramsallaştırılmasında, anlamlılaştırılmasında ve ayrıca tek tek maddelerin yeri hakkında daha sağlıklı karar verme açısından önem taşımakta olan bir tekniktir. Temel olarak kullanılan iki tür döndürme işlemi vardır. Faktörlerin birbirleri



ile ilişkisiz olduğu sayılına dayanan dik (orthogonal) döndürme ve faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğuna dayanan eğik (oblique) döndürme yöntemidir (Erkuş, 2014).

*Madde faktör yükleri:* Maddelerin ilgili faktörle korelasyonunu gösterir. Ölçek geliştirme sürecinde maddelerin hangi faktör altında yer aldığını belirlemede dikkate alınan değerler madde faktör yük değerleridir. Madde faktör yük değerleri sayesinde her hangi bir faktör altında + veya - özelliklerde yeterli faktör yüküne sahip maddelerin benzer yapıyı ölçtüğü sonucuna ulaşılır (Erkuş, 2014).

*Açıklanan varyans:* Analiz sonrasında ölçekteki her madde için 0.50 ve daha büyük olması durumudur. Ayrıca ölçekteki faktörlerin hepsinin birlikte açıkladığı varyans da önemlidir ve bu değer her faktörün özgül madde varyanslarıyla ilişkilidir (Erkuş, 2014).

#### 3.4.5.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizi sayesinde belirlenmiş olan ölçme aracı örtük yapısının doğrulanması için yapılan analizdir (Seçer, 2015). Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için “açımlayıcı faktör analizi” yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4.1. de gösterilmiştir.

#### 3.4.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Her ölçme aracında vazgeçilemez olan iki özellik geçerlik ve güvenilirliktir. Güvenirlik ve geçerlik birbirinden tamamen ayrı iki kavram olup elde edilen istatistik değerleri arasında da hiçbir ilişki yoktur. Elde edilişleri birbirlerinden farklıdır. Bir ölçme aracının mutlaka hem geçerli hem güvenilir olması gerekir ve bu anlamında birbirlerini bütünlerler. Bunlardan herhangi biri diğerine önkoşul değildir. Her ikisinin birlikte olmasıyla ölçek anlam bulur. Örneğin, ölçeğin güvenilir olması onun geçerli olduğunu

göstermez. Her ölçme aracı geçerlik ve güvenirlik özelliğinin her ikisini birden taşımalıdır (Ergin, 1995).

#### 3.4.6.1.Geçerlik

Bir ölçme aracı her şeyden önce ölçülecek özelliği tam ve doğru olarak, başka bir özellikle karıştırmadan ölçmelidir. Ölçeğin bu niteliğine geçerlik denir. Geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ve tam olarak ölçebilmesi ve ölçülmek istenen değişkenin ölçülebilmüş olma derecesidir. Testin kullanılış amacına uygun hizmet etme derecesini belirler. Bir ölçme aracı ölçtüğü özelliği tutarlı olarak ölçebilmelidir. Geçerliğin yüksek olması ölçülmek istenen kavramın gözlenebilir nitelikteki değişkenlerle ifade edilebilmesine bağlıdır. Bu nedenle doğrudan ölçmelerde geçerlik, dolaylı ölçmelere göre daha yüksektir. Bir ölçeğin geçerliği objektiflik, ayırt edicilik (maddelerin ayırt etme gücü) güvenirlik değil bir geçerlik sorunudur, kapsamlılık, kolay uygulanabilirlik ve puanlanabilirlikten etkilenir. Geçerlik konusu "içerik geçerliği ve yapı geçerliği" olmak üzere iki başlık altında incelenebilir (Ergin, 1995).

*İçerik Geçerliği:* Ölçme aracının tanımlanan davranış tepki evrenini yeterince temsil edebilmesidir. Öncelikle ölçülmesi istenen kavram ile ilgili davranışlar evreninin çözümlenmesi yapılarak içerdiği etkenlerin açık olarak saptanması gerekir. Sonra da her etkenin davranış evrenindeki oranına göre ölçme aracında temsil edilip edilmediğine bakılmalıdır. İçerik geçerliği ölçülen konuda tüm boyutlardaki olası tüm maddelerden oluşan tepki (soru, madde) evreninin, ölçeğin (sınırlı sayıda madde içermesi nedeniyle) bu evreninden bir örnekleme niteliğindedir, onu temsil etme gücüdür. Temsil ediciliği sağlamak için her alt boyutu içeren maddeler ölçekte yer almalıdır ve tepki evrenindeki oranı veya önem ağırlığı ölçeğe de yansımalıdır. Bu geçerlik alanı yüzeysel geçerlik, uygulama geçerliği, kestirisel geçerlik, hali hazır geçerlik, ölçeğin iç tutarlığı gibi alt başlıklara ayrılabilir (Ergin, 1995).

*Yapı geçerliği:* Kavram ile değişkenin özdeş olmadığı (ki sosyal bilimlerdeki ölçmelerin tümünde kavram ve değişken özdeş değildir), bunun yanında ölçmenin gözlenebilir değişken değil onun belirtileri üzerinden yapıldığı durumlarda ölçülenin ölçülmek istenen kavramın belirtileri olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Yapı geçerliği bu belirleme çalışmalarının sonucudur. Diğer taraftan yapı geçerliği, ölçeğin temelindeki kuramların geçerliği ile de ilgilidir (Ergin, 1995).

Araştırmanın geçerlik çalışmaları kapsamında, araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçek önce üç alan uzmanı (müzik, özel eğitim ve ölçme değerlendirme) tarafından değerlendirilmiştir. Üç alan uzmanının dönütleri ile ölçek maddeleri düzeltilmiş veya çıkarılmıştır. Yenilenmiş olan ölçek tekrar aynı uzmanlar tarafından son hali ile kontrol edilmiştir. Bu kontrolden sonra ilk değerlendirmeyi yapan üç alan uzmanından farklı olarak yine müzik, özel eğitim ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman olan başka uzman grubuna gönderilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonrasında bazı maddeler çıkarılmış veya bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır (Ek 4).

Faktör analizinin en önemli aşamalarından biri de faktör sayısına karar vermedir. Faktör sayısına karar vermede farklı yöntemler olmakla beraber Kaisers' ölçütü ve özdeğer grafiği (Scree plot) sıklıkla kullanılan yöntemleridir. Kaisers' ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'a eşit veya daha büyük olan faktörler analizde kalır (Howard, Tinsley ve Tinsley, 1987' den akt. Köse, 2007).

#### 3.4.6.2. Güvenirlik

Ölçme aracı aynı şartlar altında tekrarlandığında aynı sonuçları verebilmelidir. Bir ölçme aracıyla farklı zamanlarda elde edilen ve aynı nesnelere ilgili olan bir grup ölçümle ikinci grup ölçüm arasındaki tutarlık eğilimine o aracın güvenirliliği denir. Güvenirlik aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır, ölçmenin

random hatalardan arınmışlığıdır (Ergin, 1995). Bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk: 2009).

Ölçme aracındaki soru sayısının çokluğu güvenilirliğe olumlu katkı sağlayabilir (Seçer, 2015). Yapılan istatistiki hesaplamalarla maddeler belirli bir yük değerine sahip olabilmektedir. Madde analizleri sırasında ölçek maddelerinin uygun değerde olmayanları ölçekten çıkarılmakta ve ölçeğin son halinin alması için adımlar atılmaktadır. Erkuş (2014)' a göre bu aşama maddelerin bazılarının atılmasından önce ve atılmasından sonra önemli aşama ölçek güvenilirliğin bu işlemlerden nasıl etkilendiğinin belirlenmesidir. Çünkü madde atımları sırasında o faktör grubunun iç tutarlık katsayıları düşmeye başlamaktadır.

Güvenirliğin yüksek olabilmesi ölçmede izlenen süreçler ile kullanılan ölçütlerin ayrıntılı olarak belirlenebilmesine bağlıdır. Dolaylı ölçmelerin yaygın olarak kullanıldığı sosyal bilimlerde güvenilirliği yükseltmek için çok sayıda ölçüt kullanılmaya çalışılır, madde veya soru sayısı artırılır. Böylece random hataların birbirini dengelemesiyle güvenilirliği yüksek sonuçlar alınabilmektedir. Birbirini izleyen ölçmelerde bireyin grup içindeki durumunda tutarlık aranır. Bu yaklaşımda aynı nesnelere ilgili iki ölçüm arasında korelasyon hesaplanır ve bulunan korelasyon katsayısı güvenilirlik katsayısı olarak adlandırılır. Güvenirlik katsayısı gerçek ölçümlerin varyansının gözlenen puanların (gerçek ölçüm ve hata) varyansına oranıdır. Hatasız gerçek ölçümlerin bilinmesi mümkün olmadığından güvenilirlik dolaylı yoldan belirlenmeye çalışılır. Güvenirlik belirlemede iki yaklaşım vardır: Ölçümler arasındaki ilişkiyle ilgilenen güvenilirlik katsayıları ve ölçme hatalarının büyüklüğüyle ilgilenen ölçmenin standart hatası (Ergin, 1995).

*Güvenirlik Katsayıları:* Güvenirlik katsayıları genellikle korelasyon teknikleri ile hesaplanır. Korelasyon katsayısı -1.00 ile + 1.00 arasında değişmekle birlikte, güvenilirlik katsayılarının pozitif değerli olması beklenir, negatif değerli katsayı güvenirsizliğin bir göstergesidir. Değer +1' e yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir. Güvenirlik katsayıları tekniklerinin manidarlıkları ile ilgili özel dağılımlar hazırlanmamış, sınama süreçleri belirlenmemiş olmakla beraber

çoğunluğunda Pearson korelasyon katsayısı sınaması doğruya yakın bir fikir verebilmektedir (Ergin, 1995).

*Ölçmenin Standart Hatası:* Güvenirlik katsayısının hesaplanabilmesi için ölçüm sonuçlarının ne kadarının gerçek varyansı ne kadarının hata varyansı olduğunu bulabilmektir. Bunun için gözlenen değerle birlikte gerçek değeri de bilmek gerekir. Bu durum söz konusu olamayacağına göre hatanın büyüklüğü ve güvenirlik katsayısı bazı tekniklerle tahmin edilmeye çalışılır. Random hata miktarının tahmini için aynı birey hakkında aynı ölçme aracından elde edilmiş birden fazla veriye veya aynı ölçme aracından birden fazla birey için elde edilmiş veriye gerek olmaktadır. Bu anlamda elde edilen ölçümler birbirinden farklı olabilir ve bunlar belli bir dağılım gösterir. Standart sapma olarak ifade edilen, ölçümlerdeki bu değişme, gerçek hata payının standart hata olarak hesaplanmasında kullanılır. Puanların gösterdiği dağılımın standart sapmasından, puanların ortalamasının standart hatası hesaplanabilir. Standart hata küçüldükçe ölçmenin güvenirliliği artmış olabilecektir. Ölçmenin standart hatası, özellikle, bir testteki çeşitli puanların ve puanlar arasındaki farkların güvenirliliği konusunda verilecek kararlarda kullanılır (Ergin, 1995).

*İçtutarlık Katsayısı (Coefficient of Internal Consistency):* Ölçme aracı bir gruba uygulandıktan sonra sonuçların değerlendirilmesi aşamasında belli yöntemlere göre ikiye ayrılması ile bunlar arasında elde edilen katsayıya içtutarlık katsayısı denir. İçtutarlık katsayıları eğer ölçek tek bir boyuttan oluşursa ölçeğin bütününe göre yapılabileceği gibi ölçek faktörlerden oluşursa her faktör ve maddeleri kendi içinde bir bütün olarak kabul edilip aynı teknik yaklaşımla faktör düzeyinde de hesaplanabilir (Ergin, 1995).

*Ayırt etme Gücü:* Bir maddenin ayırt etme gücü, ölçülen değişken bakımından birimler arası farklılığı ne ölçüde ortaya çıkarabildiği ile ilgilidir. Ölçmenin temel amacı ölçülen nesneleredeki farkı yakalayabilmek olduğundan ayırt etme gücü ayrı bir önem kazanmaktadır. Bir maddeye herkes aynı cevabı vermiş ise diğer özellikleri ve önemi ne olursa olsun kimseyi diğerinden ayırt etmediği için maddeyi ölçekte tutmanın bir yararı olmamaktadır. Ayırt etme gücü sayesinde zayıf maddelerin ayıklanması ile ölçek daha kısa ama etkili bir hale getirilmiş olur (Ergin, 1995).

Tek bir ölçme aracı formu, tek bir birey grubu ve tek bir uygulama gerektirdiğinden en sık kullanılan güvenilirlik saptama yöntemidir. Bu yöntemde karşılaşılan sorun, testin iki eşdeğer yarıya bölünmesidir. İki eşdeğer yarıya bölmenin en çok kullanılan yolu tek numaralı sorularla çift numaralı soruları ayrı puanlamaktır. Bu iki yarıdan elde edilen puanlar takımı, ayrı ayrı testlerden elde edilmiş gibi işlem görmektedirler. Katsayı yüksek çıkmış, yani testin bir yarısı diğer yarısı ile tutarlı ise ‘bu testin içtutarlılığı (güvenirliği) vardır’ şeklinde değerlendirilebilecektir. Tek ve çift sorular şeklinde ikiye ayırmada göz önünde tutulması gereken nokta, soruların numaralanmasında yanlılığa yol açabilecek herhangi bir düzenlemenin yapılmamış olması, soruların tek ve çift numaraları almasında random oluşmasıdır. Örneğin ölçek tek boyuttan oluşuyor ve tek numaralı sorular ölçülen değişken bakımından olumsuz (reverse) ifadeli maddeler çift numaralı sorular ise olumlu ifadeli maddeler ise bu ikiye ayırma tekniği doğru sonuçlar vermeyebilir. İchtutarlık katsayısını hesaplamada bu temel yaklaşımı kullanmakla beraber farklı istatistik değer ve formülleri kullanan çok sayıda teknik bulunmaktadır. Veri türleri ve koşullar uygun oldukları sürece güvenilirlik ile ilgili sınamaları pekiştirmek amacıyla bu tekniklerin birden fazlası kullanılabilir. İchtutarlık katsayılarından Spearman-Brown, Stanley, Rulon, Flanagan, Mossier, Horst gibi bazı teknikleri yan-test (split-half) tutarlık katsayıları olarak adlandırılır. Item-total korelasyon katsayısı, item-remainder korelasyon katsayısı teknikleri ise parça-bütün arasındaki ilişki yoluyla tutarlılığı belirler, her madde için ayrı ayrı hesaplanır. Kuder-Richarson 20 ve 21 ile Cronbach  $\infty$  tekniği ise parçalar arası ortak ilişkiyi dikkate alarak bütün için tek bir tutarlık katsayısı hesaplamaktadır (Ergin, 1995).

*Cronbach  $\alpha$* : Bu tekniğin özelliği Kuder-Richardson tekniğinkine benzer. Testin tüm alt bölümlerinin birbirlerine (hepsi dahil toplama) göre ya da bir alt bölümün tüm sorularının birbirlerine (hepsi dahil toplam) göre tutarlı olup olmadığını sınamada kullanılmaktadır. Sonuçlar tüm bölümlerin (ya da o bölümdeki tüm soruların) birbiriyle ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Katsayının yüksekliği içtutarlığın yüksekliğini göstermektedir (Ergin, 1995). Bu araştırmada geliştirilmiş ve kullanılmış olan ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach’ s Alpha değerleri dikkate alınmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 4.2. de verilmiştir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerinin ve konuya ilişkin mesleki bilgilerinin yer aldığı tablolar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Erkek</b>	77	33,9
<b>Kadın</b>	150	66,1
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %66,1' inin kadın, %33,9' unun erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.2.** Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Evli</b>	98	43,2
<b>Bekar</b>	129	56,8
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %43,2'sinin evli, %56,8'inin bekar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu bekar öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.3.** Katılımcıların yaşlara göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>22-25</b>	55	24,2
<b>26-29</b>	74	32,6
<b>30-33</b>	51	22,5
<b>34-37</b>	47	20,7
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlara göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %24,2 'sinin 22-25 yaşlarında, %32,6' sının 26-29 yaşları arasında, %22,5' inin 30-33 yaşları arasında, %20,7 'sinin de 34-37 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu 26-29 yaşları arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.4.** Katılımcıların mezun oldukları okullara göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim Fakültesi</b>	195	85,9
<b>Konservatuar</b>	19	8,4
<b>Güzel Sanatlar Fakültesi</b>	13	5,7
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %85,9' unun eğitim fakültelerinden, %8,4' ünün konservatuarlardan, %5,7' sinin de güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerinden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinden mezun olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.



**Tablo 3.5.** Katılımcıların lisans eğitimlerinden mezun oldukları yıllara göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>2005 ve öncesi</b>	54	23,8
<b>2006 ve sonrası</b>	173	76,2
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans eğitimlerinden mezun oldukları yıllara göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %23,8' inin 2005 ve öncesi yıllarda, %76,2' sinin 2006 ve sonrası yıllarda mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun 2006 ve sonrası yıllarda mezun olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 3.6.** Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki çalışma yıllarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>1-4</b>	114	50,2
<b>5-8</b>	55	24,2
<b>9-12</b>	22	9,7
<b>13-16</b>	20	8,8
<b>17-20</b>	16	7,0
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki çalışma yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %50,2' sinin 1-4 yıl arasında, %24,2' sinin 5-8 yıl arasında, %9,7' sinin 9-12 yıl arasında, %8,8' inin 13-16 yıl arasında, %7' sinin ise 17 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu 1-4 yıl arasında çalışma deneyimi olan öğretmenler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.7.** Katılımcıların mezuniyet durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Lisans</b>	196	86,3
<b>Lisans üstü</b>	31	13,7
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %86,3' ünün lisans, %13,7' sinin lisansüstü mezuniyet durumlarında oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun lisans seviyesinden mezun oldukları görülmektedir.

**Tablo 3.8.** Katılımcıların halen çalışmaya devam ettikleri kurum seviyesine göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Ortaokul</b>	87	38,3
<b>Lise</b>	47	20,7
<b>Özel Okul</b>	93	41,0
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin halen çalışmaya devam ettikleri kurum seviyesine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %38,3' ünün ortaokul, %20,7' sinin lise, %41' inin özel okullarda çalışmaya devam ettikleri görülmektedir.

**Tablo 3.9.** Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim verdim</b>	79	34,8
<b>Eğitim vermedim</b>	148	65,2
<b>Total</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %34,8' inin özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi verdiği, %65,2' sinin özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi vermediği görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi vermediği görülmektedir.

**Tablo 3.10.** Katılımcıların özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim verdim</b>	143	63,0
<b>Eğitim vermedim</b>	84	37,0
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan birleşik sınıfta müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %63' ünün özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan birleşik sınıfta müzik eğitimi verdiği, %37' sinin özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan birleşik sınıfta müzik eğitimi vermediği görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan birleşik sınıfta müzik eğitimi verdiği görülmektedir.

**Tablo 3.11.** Katılımcıların özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim verdim</b>	29	12,8
<b>Eğitim vermedim</b>	198	87,2
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %12,8'inin özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verdiği, %87,2' sinin özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi vermediği görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi vermediği görülmektedir.

**Tablo 3.12.** Katılımcıların özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Eğitim verdim</b>	34	15,0
<b>Eğitim vermedim</b>	193	85,0
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada müzik eğitimi verme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %15' inin özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada müzik eğitimi verdiği, %85' inin özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada müzik eğitimi vermediği görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada müzik eğitimi vermediği görülmektedir.

**Tablo 3.13.** Katılımcıların özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje ve kursa katılma durumlarına göre dağılımları

	Frekans	%
<b>Katıldım</b>	56	24,7
<b>Katılmadım</b>	171	75,3
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje ve kursa katılma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %24,7' sinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje ve kursa katıldığı, %75,3' ünün özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje ve kursa katılmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje ve kursa katılmadığı görülmektedir.

**Tablo 3.14.** Katılımcıların çalıştıkları bölgelere göre dağılımları

	Frekans	%
<b>Akdeniz bölgesi</b>	24	10,6
<b>Doğu Anadolu bölgesi</b>	19	8,4
<b>Ege bölgesi</b>	42	18,5
<b>Güneydoğu Anadolu bölgesi</b>	16	7,0
<b>İç Anadolu bölgesi</b>	47	20,7
<b>Karadeniz bölgesi</b>	15	6,6
<b>Marmara bölgesi</b>	64	28,2
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere göre dağılımları incelendiğinde yoğun katılımdan daha az katılıma doğru; %28,2' sinin Marmara bölgesi, %20,7' sinin İç Anadolu bölgesi, %18,5' inin Ege bölgesi, %10,6' sının Akdeniz bölgesi, %8,4' ünün Doğu Anadolu bölgesi, %7' sinin Güneydoğu Anadolu bölgesi, % 6,6' sının Karadeniz bölgesi şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmaya katılanların

çoğunluğunun Marmara bölgesinden en az katılımın Karadeniz bölgesinden olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.15.** Katılımcıların öğretmenlik mesleği boyunca çalışmış oldukları farklı kademelere göre dağılımları

	Frekans	%
<b>İlkokul</b>	12	5,3
<b>Ortaokul</b>	36	15,9
<b>Lise</b>	10	4,4
<b>İlkokul-Ortaokul</b>	44	19,4
<b>Ortaokul-Lise</b>	27	11,9
<b>İlkokul-Ortaokul-Lise</b>	98	43,2
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği boyunca çalışmış oldukları farklı kademelere göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %43,2' sinin ilkokul-ortaokul ve lisede çalışmış olduğu, %19,4' ünün ilkokul ve ortaokulda çalışmış olduğu, %15,9' unun sadece ortaokulda çalışmış olduğu, %11,9' unun ortaokul ve lisede çalışmış olduğu, %5,3' ünün sadece ilkokulda çalışmış olduğu, %4,4' ünün de sadece lisede çalışmış olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların en fazla oranda ilkokul-ortaokul-lisede çalışmış olduğu en az oranda sadece lisede çalışmış oldukları görülmektedir.

**Tablo 3.16.** Katılımcıların kendilerine ait müzik dersliği olup olmama durumlarına göre dağılımları

	Frekans	%
<b>Var</b>	161	70,9
<b>Yok</b>	66	29,1
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine ait müzik dersliğinin olup olmadığına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %70,9' unun kendilerine ait

müzik dersliği olduğu, %29,1' inin kendilerine ait müzik dersliği olmadığı görölmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun kendilerine ait müzik dersliği olduğu görölmektedir.

**Tablo 3.17.** Katılımcıların çalıştıkları okullarında özel gereksinimli öğrenci olup olmama durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Yok</b>	90	39,6
<b>Bir</b>	33	14,5
<b>İki</b>	28	12,3
<b>Üç</b>	20	8,8
<b>Dört</b>	45	19,8
<b>Beş</b>	11	4,8
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarında özel gereksinimli öğrenci olup olmama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %39,6' sının çalıştıkları okullarında özel gereksinimli öğrenci olmadığı, %19,8' inin dört tane özel gereksinimli öğrencisi olduğu, %14,5' inin bir tane özel gereksinimli öğrencisi olduğu, %12,3' ünün iki tane özel gereksinimli öğrencisi olduğu, %8,8' inin üç tane özel gereksinimli öğrencisi olduğu, %4,8' inin beş tane özel gereksinimli öğrencisi olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çalıştıkları okullarında özel gereksinimli öğrencilerinin olmadığı görölmektedir.

**Tablo 3.18.** Katılımcıların çalıştıkları okullarında rehber öğretmen olup olmaması durumlarına göre dağılımları

	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Var</b>	179	78,9
<b>Yok</b>	48	21,1
<b>Toplam</b>	227	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarında rehber öğretmen olup olmaması durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %78,9' unun çalıştıkları okullarında rehber öğretmen olduğu, %21,1' inin çalıştıkları okullarında rehber öğretmen olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çalıştıkları okullarında rehber öğretmen olduğu görülmektedir.



## IV. BÖLÜM

Bu bölümde ölçek geliştirme aşamasında yapılmış olan analizler ve sonuçlarına, araştırmanın problemlerine ve alt problemlerine cevap bulmak amacıyla elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

### 4.Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sosyal bilimlerde kullanılmakta olan veri toplama araçlarının yapı geçerliğinin test edilmesi için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Bu istatistiksel test kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek maddelerinin yük değerleri tespit edilmiştir. Bu test sonrası oluşan veriler Tablo 4.1. de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Açıklayıcı faktör analizine göre faktör yükleri ve maddeler

		Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	Faktör-6
Öğö'ler için Öğretim Planlama ve Mevzuat	Madde 25	0,837					
	Madde 26	0,771					
	Madde 27	0,724					
	Madde 29	0,707					
	Madde 23	0,693					
	Madde 24	0,580					
	Madde 28	0,546					
Öğretim Etkinlikleri ve Materyal Tasarımı	Madde 2		0,784				
	Madde 1		0,706				
	Madde 7		0,705				
	Madde 8		0,596				
	Madde 4		0,587				
	Madde 5		0,537				
	Madde 3		0,528				
	Madde 6		0,505				
Öğö'ler için Öğretmenlik Becerileri	Madde 13			0,820			
	Madde 14			0,778			
	Madde 12			0,716			
	Madde 15			0,705			
Disiplinler Arası İletişim	Madde 22				0,792		
	Madde 21				0,747		
	Madde 20				0,746		
	Madde 19				0,605		
Müzik Eğitimi	Madde 16					0,768	
	Madde 17					0,662	
	Madde 18					0,536	
Değerlendirme	Madde 10						0,747
	Madde 11						0,676
	Madde 9						0,572
<b>Özdeğer:</b>		10,692	2.232	1.891	1.437	1.159	1.078
<b>Açıklanan Varyans (%):</b>		36,87	7.698	6.520	4.955	3.996	3.717
<b>Toplam Açıklanan Varyans (%):</b>				63.754			
<b>KMO:</b>				0,915			
<b>Bartlett Küresellik Testi:</b>				3917,820			
<b>df:</b>				406			
<b>p:</b>				0,000			

Tablo 4.1' e göre faktör analizi ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde bu çalışmada ölçek yapısının altı faktörlü olduğu saptanmıştır. İlk faktörün toplam açıklanan varyansın % 36.87'sini, ikinci faktörün % 7.6'sını, üçüncü faktörün % 6.5'ini, dördüncü faktörün % 4.9'unu, beşinci faktörün % 3.9'unu, altıncı faktörün ise % 3.7'sini açıkladığı görülmektedir. İlk hali ile 43 madde olarak belirlenmiş ve uygulanmış olan ölçek faktör analizi sonrasında 29 maddelik ölçek haline gelmiş ve uygulanmasına devam edilmiştir.

Araştırmada kullanılmış olan müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin öncelikle genel güvenilirlik analizi yapılmıştır. Devamında faktör analizi sonrasında elde edilmiş olan altı boyutun güvenilirlik analizleri ayrı ayrı yapılmış ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 4.2.' de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin genel ve boyutlarına göre güvenilirlik analizi sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
<b>Genel Ölçek Güvenirliği</b>	,945	29
<b>Öğö'ler için Öğretim Planlama Mevzuat Boyutu</b>	,894	7
<b>Öğretim Etkinlikleri ve Materyal Tasarımı Boyutu</b>	,884	8
<b>Öğö'ler için Öğretmenlik Becerileri</b>	,847	4
<b>Disiplinler arası İletişim</b>	,826	4
<b>Müzik Eğitimi</b>	,629	3
<b>Değerlendirme</b>	,664	3

İstatistiki olarak psikometrik bir testin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach'ın alfa ( $\alpha$ ) katsayısı kullanılır. Her bir madde için tek bir  $\alpha$  değeri hesaplaması yapılabileceği gibi, ölçekteki tüm maddelere ait ortalama bir  $\alpha$  değeri de hesaplanabilmektedir. Belirlenen katsayının 0.7 ve üstü bulunması durumunda ölçeğin güvenilirliği iyi olarak kabul edilir. Düşük çıkmış bir  $\alpha$  değerinin ölçekte yer alan madde sayısının az olması ile ilişkilendirilebileceği düşünülebilir (Kılıç, 2016).

**Tablo 4.3.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre analizi

Cinsiyet	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Erkek	77	-0,278	-0,432	105,94	8157,5	5154,5	0,185
Kadın	150	-1,272	-0,198	118,14	17720,5		

p>0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla cinsiyet değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.3' den de görüleceği üzere kadın ve erkek gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.3' e göre öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Akbulut (2006)' nin öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının alanlarında mesleklerine ilişkin özyeterlik algıları test edilmiş, kız-erkek katılımcılar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar ile doğrultulu olarak müzik öğretmenleri ve müzik öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği, cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı düşünülebilir.

**Tablo 4.4.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının medeni durum değişkenine göre analizi

Medeni Durum	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Evli	98	-1,135	2,128	115,19	11,404	6218	0,81
Bekar	129	-0,56	0,69	113,08	11,474		

$p>0.05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının medeni durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla medeni durum değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.4’den de görüleceği üzere evli ve bekar gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.4’ e göre öğretmenlerin müzik uygulamalarındaki özyeterlik algıları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Öğretmenlerin çeşitli konu ve yönelimlere ilişkin özyeterlik durumlarının incelendiği diğer çalışmaların bazılarında medeni durum değişkeni olarak alınmamış, incelenmemiş ve sınırlı sayıda değişken olarak alındığı araştırmalarda da anlamlı farklılıklar ortaya koyamamıştır. Bu açıdan araştırılan konu kapsamında özyeterlik algısı ve medeni durum kavramlarının yeterli derecede birbirlerini etkilemediği düşünülebilir.

**Tablo 4.5.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının yaş grupları değişkenine göre analizi

Yaş	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	X	sd	p
22-25	55	0,777	0,378	113,11			
26-29	74	-0,936	0,535	123,41	2,618	3	0,454
30-33	51	-0,352	-0,442	110,63			
34-37	47	-1,588	5,495	104,56			

$p > .05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yaş değişkenindeki dört gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.5’den de görüleceği üzere farklı yaş gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.5’ e göre öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Elde edilen sonuçlara göre farklı yaş gruplarının ve sonucu olan deneyim ve birikimlerin, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin müzik eğitimlerinde özyeterlik algılarını etkileyebilecek özellikte olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.6.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre analizi

Mezun Olduğu Fakülte	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	X	sd	p
Eğitim	195	-0,667	0,134	117,06			
Konservatuvar	19	-0,551	0,118	119,08	9,976	2	0,007
GSF	13	-1,337	3,206	55,79			

p<.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla mezun olunan fakülte değişkenindeki üç gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.6’ dan da görüleceği üzere farklı fakülte gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.6’ ya göre öğretmenlerin müzik uygulamalarındaki özyeterlik algıları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Farklılığın kaynağını araştırmak için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış ve eğitim fakültesi-konservatuvar, konservatuvar-GSF grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterlik algıları GSF mezunu öğretmenlerden, konservatuvar mezunu öğretmenlerin özyeterlik algıları GSF mezunu ve Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Bu bulgu ile ilişkilendirebilme amacıyla “Müzikal özyeterliğin farklı ölçüm çeşitleri” ismiyle Ritchie ve Williamon (2010)’ un müziksel/müzikal öğrenme özyeterliği ve müziksel/müzikal performans özyeterliğini ölçen iki farklı özyeterlik ölçeği geliştirdikleri ve test ettikleri çalışması üzerinde durulabilir. Bu yeni ölçeklerin güvenilirliği, iç güvenilirlik ve araştırmacı faktör analizi kullanılarak tespit edilmiş ve 250 kişilik konservatuvar ve üniversite müzik bölümü öğrencisi anketleri doldurmuştur. Konservatuvar öğrencilerinin müziksel öğrenme özyeterlikleri, üniversite müzik bölümü öğrencilerinininkinden daha fazla çıkmıştır. Buna neden olarak konservatuvar

öğrencilerinin üniversite müzik bölümü öğrencilerine nazaran daha fazla sürelerde pratikler-çalışmalar yapması olarak gösterilmiştir. Bu bağlamda konservatuar mezunu olan öğretmenlerin, müzik öğretmenliği mesleği sürecinin bir bölümü olan özel gereksinimli öğrencilerle müzik çalışmaları sırasında özyeterlik algılarının eğitim fakültesi ve güzel sanatlar fakültesi mezunu olan müzik öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmasının beklenebilecek bir sonuç olduğu düşünülebilir. Konservatuar eğitimi alan müzik öğretmeni veya müzisyen adaylarının lisans eğitimindeki süreçlerde müziksel-müzikal bakımdan özyeterlik durumlarının yüksek olmasının gelecekte müzik öğretmenliği mesleğini seçmeleri durumunda özyeterlik algılarının olumlu anlamda yüksek çıkmasına imkan tanıyabilecek bir temel adım olarak düşünülebilir. Müzik alanında daha yoğun ve ayrıntılı programla yetişmeleri ve çalışmaları-pratikleri nedeniyle konservatuar mezunu müzik öğretmenlerinin, müzik ve öğretimi ile daha yakın ve ilişkili olarak kazandıkları birikim nedeniyle özyeterlik algılarını daha fazla edinmiş oldukları düşüncesine ulaşılabilir. Aldıkları eğitimler nedeniyle yeterli ve yoğun müzikal performans, birikim ve deneyime sahip olmuş oldukları tahmin edilen konservatuar mezunu öğretmenlerin, dersler sırasında öğrencilerle doğrudan iletişime geçip edindikleri pratik müzik birikimlerini özel gereksinimli öğrencilere aktarmada ve onları anlamalarında kolaylıklar sağlayıp, özyeterliklerini olumlu anlamda artırabildiği düşünülmektedir.

**Tablo 4.7.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının lisans mezuniyet yılı durumu değişkenine göre analizi

Lisans mezuniyet yılı	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
2005 ve öncesi	54	-1,376	3,88	110,7	6088,5		
2006 ve sonrası	173	-0,687	0,176	115,06	19789,5	4548,5	0,668

p>0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının lisans mezuniyet yıllarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla mezuniyet yılı değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.7' den de görüleceği üzere 2005 ve öncesi ve 2006 ve sonrası gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir



sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.7' ye göre öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları lisans mezuniyet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ortak ders olarak eğitim fakültelerinin eğitim programında yer almış olan özel eğitim dersi ve kazanımlarının bu tarihten önceki eğitim dönemlerinde mezun olmuş veya 2005-2006 yıllarından itibaren mezun olmuş olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları hakkında anlamlı farklılık oluşturmamış olması dikkat çekicidir. Bu sonuçla ilişkili olarak, 2005-2006 eğitim öğretim döneminden önce mezun olmuş ve mesleki deneyim sahibi olmuş olan müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri eğitim ortamlarında görmüş, tanımış olmalarının ve bu durumun onları özel eğitim dersi olarak mezun olmuş olan müzik öğretmenlerinin özyeterlik algı seviyelerine yaklaştırabilmiş ve dolayısıyla gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmamış olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 4.8.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mezuniyet durumu değişkenine göre analizi

Mezuniyet Durumu	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Lisans	196	-0,072	-0,008	116,22	22895,5	2517,5	0,192
Lisansüstü	31	-2,043	7,595	99,42	2982,5		

$p>0.05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının mezuniyet durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla mezuniyet durumu değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.8' den de görüleceği üzere lisans mezunu ve lisansüstü mezunu gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal

dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.8' e göre incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

Lisansüstü eğitimleri sayesinde öğretmenler araştırmalar yapmakta, farklı sayılarda ve konu yönelimlerinde dersler alarak kendilerini ve mesleki teorik birikimlerini artırabilmektedirler. Bu farklı konu yönelimleri arasında özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimi alanlarının da var olabileceği düşünülmektedir. Lisansüstü eğitim süreçlerinde bu dersleri almış olan öğretmenlerin veya bu alana yönelmiş olan öğretmenlerin edindikleri kazanımların özyeterlik algı durumlarının diğer gruba göre anlamlı farklılık sağlayamayarak etkisiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca bu sonucun oluşmasında hali hazırda uygulanmakta olan lisansüstü eğitim programlarının içeriklerinde özel eğitim ve özel eğitim ile ilişkili derslerin var olup olmaması durumunun da etkili olabileceği düşünülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin de bu alanda özyeterlik algı durumları diğer gruba göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu duruma neden olarak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin isteklilik, girişimcilik veya zorunlu kalma, gerek duymama, imkan bulamama, bu tür öğrencilerle yeterince karşılaşmamış olma vb sebeplerle de ilişkilendirilebilecek biçimde bu alanda kendilerini yeterli oranda geliştiremedikleri, anlamlı farklılık yaratabilecek oranda geliştirme imkanları bulamamış olabilmeleri gösterilebilir.

**Tablo 4.9.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çalışılan kademe değişkenine göre analizi

Çalışılan Kademe	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	X	sd	p
Ortaokul	87	-0,563	-0,436	105,33			
Lise	47	-0,236	-0,678	113,59	2,897	2	0,235
Özel Okul	93	-1,832	6,992	122,05			

$p > 0.05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının mesleki süreçleri boyunca çalışmış oldukları kademe değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla meslek süreçleri boyunca önceden çalışmış oldukları kademe değişkenindeki üç gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.9' den de görüleceği üzere farklı kademe gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.9' a göre öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları meslek süreçleri boyunca çalışmış oldukları kademe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bu bağlamda, farklı yaş ve gelişim dönemlerinde farklı eğitim kademelerinde eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerle çalışmakta ve onlara eğitim vermekte olan müzik öğretmenlerinin farklı eğitim kademelerinde çalışma durumlarının kendi meslektaş grupları içinde özyeterlik algıları açısından anlamlı farklılık yaratmadığı, farklı eğitim kademelerinde çalışma değişkeninin müzik öğretmenlerinin konuya ilişkin özyeterlik algılarını farklılaştırabilmede etkisiz kalmış değişken olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.10.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının özel sınıfta müzik dersi verme değişkenine göre analizi

Özel Sınıfta Müzik Eğitimi	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Eğitim Verdim	79	-0,407	-0,53	124,1	9679,5	5028,5	0,094
Eğitim Vermedim	148	-1,075	2,17	108,71	16198,5		

p>0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının özel sınıfta müzik eğitimi verme durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla özel sınıfta müzik eğitimi verme/vermeme değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.10' dan da görüleceği üzere özel sınıfta müzik eğitimi vermiş olan ve özel sınıfta müzik eğitimi vermemiş olan gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.10' a göre öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel sınıfta müzik eğitimi verme/vermeme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

Bazı eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin sayısının belirli oranda fazla olması durumlarında, bu okul ve seviyelerde özel sınıflar açılmakta ve eğitim öğretim faaliyetleri bu sınıflarda kısmi zamanlı veya tam zamanlı sürdürülmektedir. Bu sınıflarda eğitim vermiş olan müzik öğretmenlerinin eğitim vermemiş olan gruba göre özyeterlik algıları açısından anlamlı oranda farklılık göstermeleri beklenirken tam aksi bir durum söz konusu olmuş ve anlamlı farklılık oluşmamıştır. Buna neden olarak, bu sınıflarda eğitim vermiş veya vermekte olan öğretmenlerin kendilerinde yeterli deneyim, birikim oluşturamamış olmaları veya yeterli birikim, deneyim sahibi olmuş olan öğretmenlerin ise bu kazanımları kendilerinden beklenen biçimde özyeterlik algısına çevirememiş olmaları; eğitim verdikleri sınıflarda bu öğrencilerin bireysel farklılıklarının yaratmış olabileceği karışıklıklar, eğitim süresince yeterli ve doğru tekniklerin kullanılamaması, seçilememesi veya bilinmemesi; ders süresinin kısıtlı olması; birden

fazla özel gereksinimli öğrencinin aynı anda ve aynı ortamda eğitimi sürdürmesinin gerekliliği, sınıf hakimiyetinin sağlanamaması ve bu olumsuzluklara benzer bir çok durum belirtilebilir.

**Tablo 4.11.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi verme değişkenine göre analizi

Kaynaştırma Sınıfında Müzik Eğitimi	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Eğitim Verdim	143	-0,625	0,005	116,25	166,24	5684	0,5
Eğitim Vermedim	84	-1,312	3,705	110,17	9254		

$p>0.05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi verme/vermeme durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi verme değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.11’ den de görüleceği üzere kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi vermiş olan ve kaynaştırma sınıfında müzik eğitimi vermemiş olan gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları birleşik sınıfta müzik eğitimi verme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte eğitim aldığı kaynaştırma sınıflarında müzik eğitimi vermiş müzik öğretmenlerinin vermeyen öğretmenlere göre özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algılarının anlamlı farklılık oluşturmamış olmasına neden olarak, müzik öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında müzik eğitimi sırasında bir derslik zaman kısıtlaması içinde olmalarının, bu süreçte özel gereksinimli öğrencinin bireysel eğitim planına ve özel gereksinimli olmayan öğrencilerin eğitim planlarına dikkat ederek ve bunları bazen ilişkilendirerek eğitim yapma zorluğunu yaşayabilmiş olmalarının, sınıfta çok sayıda öğrenci olması nedeniyle özel gereksinimli öğrencilere bireysel ilgi gösteremeyip onların

eğitimlerinde önemli olan özel gereksinim, ihtiyaç ve özelliklerini anlayamamış olabilmelerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 4.12.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının ÖGÖ' nin evinde müzik eğitimi verme değişkenine göre analizi

Ögö' nin evinde Müzik Eğitimi	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Eğitim Verdim	29	-0,326	0,372	141,12	4233,5	2141,5	0,015
Eğitim Vermedim	198	-0,95	1,33	108,87	21644,5		

p<0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verme durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verme değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.12' den da görüleceği üzere özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi veren ve vermeyen gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verme/vermeme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını araştırmak için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış ve özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi veren öğretmenlerin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi vermeyen öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır (p<0.05).

Özel gereksinimli öğrencilerin bazıları fiziksel yetersizlikleri nedeniyle okullara gidememekte ve MEB tarafından sağlanmakta olan evde eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadırlar. Öğretmenler bu öğrencilerin evine gitmekte ve onlara alanlarında eğitimler vermektedirler. Bu ortamda özel gereksinimli olan öğrenci ile birebir eğitim-öğretim faaliyeti sürdüren müzik öğretmenlerinin bu öğrencilerin yetersizliklerine göre etkilenebileceği alanlar olan zihinsel, fiziksel ve duygusal özellik ve yeterliklerini

yakından tanımış olmalarının, bu öğrencilerin müzik eğitimlerinde kendilerinde algıladıkları özyeterlik algılarını artırmış olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 4.13.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının destek eğitim odasında müzik eğitimi verme değişkenine göre analizi

<b>Destek Eğt. Odasında Müzik Eğitimi</b>	<b>N</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıralar Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Eğitim Verdim	34	-0,448	-0,989	131,4	4467,5	2690	0,094
Eğitim Vermedim	193	-1,07	2,311	110,94	21410,5		

$p > 0.05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının, destek eğitim odasında müzik eğitimi verme/vermeme durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla destek eğitim odasında müzik eğitimi verme değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.13' den de görüleceği üzere destek eğitim odasında müzik eğitimi veren ve destek eğitim odasında müzik eğitimi vermeyen gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları destek eğitim odasında müzik eğitimi verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Bazı özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma yoluyla eğitim ortamlarında yetersizlikleri nedeniyle bazı ders alanlarında (ders konusu, konu ile ilişkili kazanım vb) geride kalma, anlayamama, etkinliğe yetişememe, gerekli başarıyı elde edememe gibi olumsuzluklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle bu özel gereksinimli öğrenciler okullarda destek eğitimi hizmetleri almakta ve eksikliklerini, bilgisel yetersizliklerini aldıkları birebir derslerle, eğitim öğretim faaliyetleri ile çözmeye çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin başarısızlık nedenleri tespit edilmekte ve gereksinim durumları dikkate alınarak eğitim verilmektedir. Bu olumsuzlukları yaşamış olan öğrencilerle destek eğitim ortamlarında eğitim öğretim hizmetleri sunmuş olan müzik öğretmenlerinin özel

gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algılarının destek eğitim ortamlarında müzik eğitimi vermemiş olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermemiş olmasına neden olarak destek eğitim odasında müzik eğitimi vermiş olan öğretmen grubunun bu tür eğitim faaliyetlerinde müzik ve genel eğitim çerçevesinde doğru teknik çalışmalar seçmemiş, uygulayamamış, doğru teknik çalışmalar seçip uyguladığı durumlarda da başarılı sonuçlar elde edememiş, yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda gerekli desteği alamamış olmalarının etkisi belirtilebilir.

**Tablo 4.14.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin seminer, kurs alma değişkenine göre analizi

Seminer-Kursa Katılım	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Katıldım	56	-0,879	1,549	142,36	79,72	3200	0
Katılmadım	171	-0,862	1,711	104,71	17906		

p<0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. katılma/katılmama değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.14'den de görüleceği üzere seminer, sertifika programı, proje, kurs vb.ne katılan ve katılmayan gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. katılıp katılmama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Farklılığın kaynağını araştırmak için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış, katılan ve katılmayan gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. katılan öğretmenlerin özyeterlik algıları katılmayan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.



Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının öğretmenlik mesleklerini icra etmeleri sürecinde önemli bir ayrıntı olduğu ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri ile ilişkili olarak seminer, kurs ve benzeri hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin özyeterlik algıları ve yeterlik durumlarını etkileyebilen öğeler arasında olduğu düşünülmüş ve incelenmiştir. Araştırmada 56 müzik öğretmenin seminer, kurs ve hizmet içi eğitimlere katıldığı ve bu tür eğitimlere katılmayan 171 müzik öğretmenine göre daha yüksek düzeyde özyeterlik algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin seminer, kurs, hizmet içi eğitim ve benzeri eğitim faaliyetlerine katılımlarının, öğretmenlerin mesleklerini icra etmeleri sürecinde önemli fayda ve kolaylıklar sağlayabileceği düşüncesi ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlik alanlarının diğer branşları için de aynı önem durumunun varlığından söz açılabilir ve bu bulgu öğretmenlik genel çerçevesinde de incelenebilir. Sazak Pınar (2014) tarafından yapılmış olan “Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi” isimli çalışmaya Bolu ilinde çalışan 222 öğretmen katılmıştır. Türkiye’de sınıflarında kaynaştırma yoluyla eğitim yapan ilkökul öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin dörtte üçü özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime yüksek düzeyde gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerin eksik olduklarını hissettikleri alanlarda ve kendilerini daha da fazla geliştirmek istedikleri alanlarda eğitim faaliyetleri almalarının, onların mesleki performanslarını olumlu yönde etkileyebilecek faydalar sağlayabileceği düşüncesine ulaşılabilir. Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin seminer, kurs, hizmet içi eğitim ve benzeri eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyebilen önemli bir kavram ve ayrıntı olduğu düşüncesi ile yapılmış olan her iki araştırma da hem müzik öğretmenleri hem de genel çerçevede tüm öğretmenlik alanları için özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bu eğitim alanlarının disiplinler arası iletişiminin yeterli oranda sağlanabilmesi için belirtilen eğitim faaliyetlerine katılımın gereklilik ve önem arz ettiği düşüncesine ulaşılabilir.

Bandura' nın özyeterlik teorisi, öğrenmenin ilk yıllarında yeterliğin daha fazla işlenebileceğini tavsiye etmekte ve bununla birlikte öğretmenlik yeterliğinin uzun süreli gelişiminde ilk yıl öğrenmelerinin kritik derecede önemli olduğunu bildirmektedir (Akt.Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Bu yüzden öğretmenliğe adım atılan ilk aşama olan lisans son sınıftaki öğretmen adaylarının ve atamaları yapıldıktan sonraki ilk çalışma yılındaki stajyer öğretmenlerin alacakları hizmetiçi eğitim, seminer, sertifika programı ve kurs gibi eğitim faaliyetlerinde bulunmalarının önemli faydalar sağlayabileceği düşünülebilir. Karacaoğlu (2008)' in yaptığı araştırmada da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kendilerini özellikle hizmet içi almayan öğretmenlere göre okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde daha yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca kendilerinde var olan bilgilerini unutmama-kaybetmeme ve akademik gelişim açısından aktif-zinde tutmalarının önemi büyüktür. Bu doğrultudan bakıldığında öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri sürekli aktif tutmak ve yenilerini kazanmak için çeşitli faaliyetlere ve desteğe ihtiyaç duymaları normal bir beklenti ve gereklilik sayılabilir. Bu açıdan araştırmaların da gösterdiği gibi tüm öğretmenlik branşlarının, özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri ve kendi ilgi gösterdikleri eğitim yönelim ve konularına ilişkin hizmet içi eğitim, seminer ve kurslara gitmelerinin, katılmalarının ve takip etmelerinin öğretmenlik meslek süreçlerinde onlara katkılar ve kolaylıklar sağlayabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 4.15.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının mesleki deneyim süresi değişkenine göre analizi

Mesleki Deneyim Süresi	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
1-4 Yıl	114	-0,777	0,04	92,82			
5-8 Yıl	55	-1,474	5,004	95,38	1,684	2	0,431
9-12 Yıl	22	-1,116	2,854	109,45			

p>0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yaş değişkenindeki dört gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.15’den de görüleceği üzere mesleki deneyim süresi gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.15’ e göre öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Wagoner (2011)’ in çalışmasında müzik öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin mesleki çalışma süresi değişkenine göre incelenmesiyle, en az özyeterlik puan ortalaması puanının 1-5 yıl arasında çalışma deneyimi olan öğretmenlerin, en fazla özyeterlik puan ortalamasının ise 30 yıl ve üstü öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki bu bulguya ilişkin farklı mesleki çalışma yılı gruplarında olan öğretmenlerin birbirlerine yakın ortalama puanları alması ve gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmaması durumuna ilişkin olarak; hızla gelişen eğitim ve eğitim imkanları, teknoloji ve teknolojik araçlar ve bunların kullanılarak bilgiye kolay ve hızlı biçimde ulaşma imkanları sayesinde ilerleyen öğrenme kolaylıkları ile birlikte öğretmenlerin geçmiş yıllara nazaran tecrübelerini ve pratiklerini artırıcı nitelikte sayılabilecek olan bilgileri uzun yıllar çalışıp edinme zorunluluklarının ve güçlüklerinin kalmadığı söylenebilir. Bu durumun mesleki çalışma yılları az olan ve çok olan öğretmenlerin

özyeterlik algıları ve mesleki çalışma grupları değişkeni arasındaki anlamlı farklılığı oluşturmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.16.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının kendilerine ait müzik dersliği olma değişkenine göre analizi

Müzik Dersliği	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Var	161	-1,19	4,068	119,74	19398,5	4334,5	0,037
Yok	66	-0,558	-0,708	99,68	6479,5		

$p < 0.05$

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının kendilerine ait müzik dersliği olup olmaması durumlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla müzik dersliği var/yok değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.16' dan da görüleceği üzere müzik dersliği olan ve olmayan gruplarında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları kendilerine ait müzik dersliğinin olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Farklılığın kaynağını araştırmak için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış ve kendilerine ait dersliği olan ve olmayan öğretmen grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kendilerine ait müzik dersliği olan öğretmenlerin özyeterlik algıları kendilerine ait müzik dersliği olmayan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin derslerini anlatma, uygulama ve etkinlik yapma süreçlerinde çalıştıkları ortamlar olan sınıfların kendilerine ait olması öğretmenler için ayrıca kolaylık sağlayıcı bir durum olarak görülebilir. Bu durum çeşitli laboratuvar dersleri, resim ve özellikle müzik gibi araç, gereç ve enstrüman kullanımları olan dersler için çok daha fazla önem arz edebilmektedir. Kendilerine ait dersliklerini kullanan müzik öğretmenlerinin

çalışma ortamlarında hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için kullanabilecekleri araç, gereç, teknolojik görsel ve işitsel donanım, enstrümanlar ve bilgisayar gibi malzemeleri kullanabilme şanslarına her an sahip olma durumlarının müzik öğretmenlerinin kendilerini ders sürecinde rahat hissetmelerine, derse ve konuya konsantre problemlerini daha aza indirebilmelerine, dersi sağlıklı yürütmeye etkili olduğu düşünülen kendilerine güven duygularını artırabildiğine ve dolayısıyla bu durumun özyeterlik algısı durumlarını da olumlu etkileyebildiği düşüncesine ulaşılabilir.

**Tablo 4.17.** Müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okullarında rehber öğretmen olması değişkenine göre analizi

Rehber Öğretmen	N	Çarpıklık	Basıklık	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Var	179	-1,127	3,109	118,95	21292	3410	0,028
Yok	48	-0,559	-0,358	95,54	4586		

p<0.05

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olup olmaması durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olup olmaması değişkenindeki her iki gruba normallik testi yapılmıştır. Tablo 4.17’den de görüleceği üzere görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olan ve görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olmayan gruplarda çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir sınırlarda olmadığı (-1.00/+1.00) belirlenmiştir. Bir başka ifade ile veriler normal dağılmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney-U testi ile incelenmiş ve sonuçlar yine aynı tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olup olmaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Farklılığın kaynağını araştırmak için ikili Mann-Whitney-U testleri yapılmış ve görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olan ve olmayan gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olan öğretmenlerin özyeterlik algıları, görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olmayan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenler meslek hayatları boyunca farklı yerleşim yerlerinde, farklı okul türlerinde bulunan farklı kademe ve yaşlarda, farklı duygusal, fiziksel ve zihinsel özelliklerde olan öğrencilerle çalışmaktadırlar. Bu süreçlerde öğretmenler ders işleme ve öğrencilerle ilgilenme faaliyetleri dışında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sınıf dışı görevlerini, personel ve yönetim arası iletişimi ve akademik çalışmalarını sürdürmektedirler. Öğretmenler bu alanlarda gerektiği süreçlerde yürütmeleri gereken görevlerini ilgilendiren çeşitli yardımlara ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu gibi durumlarda resmi işleyiş ile ilgili durumlarda okul yönetimi ile ve öğrenciler ile ilgili akademik ve sosyal özellikli durumlarda ise okulda var olabilen rehber öğretmenler ile çalışmaktadırlar. Okullarda ve il milli eğitim müdürlüğü komisyonlarında özel gereksinimli öğrencilerin tespiti, tespitinden sonra eğitimi ve takibinden mezun olma aşamasına kadar birinci derecede ilgili sayılabilen personel olan rehber öğretmenler ve rehberlik servisi, özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili konularda tüm öğretmenler için ilk başvurulması gereken birim olarak görülebilmektedir. Bu bağlamda okulunda rehber öğretmeni olan ve rehberlik faaliyetlerini yürüten rehber öğretmenlerin var olması sayesinde araştırmada olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin müzik öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okulunda rehber öğretmen olmayan öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermiş olduğu düşünülmektedir.

## V. BÖLÜM

### 5.Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, müzik öğretmenlerinin ÖGÖ' lerle müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları hususunda sonuçlara etkisi olabileceği düşünülerek test edilmiş olan çeşitli değişkenler aracılığı ile elde edilmiş araştırma bulguları irdelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

#### 5.1.Sonuçlar

Okullarda normal gelişim gösteren öğrenciler yani özel gereksinimi olmayan öğrencilerin yanında normal gelişim gösteremeyen yani ÖGÖ' ler de mevcuttur. Farklı özellikleri ile dünyaya gelmiş olan bireyler yine diğer bireylerden farklı olan çevre, aile, sosyoekonomik ortam, bireysel yetiler, kalıtsal ve fiziksel özellikler, ilgi ve kapasite ile sosyal yaşamda varlıklarını sürdürmektedirler. Bu bireyler de her birey gibi eğitim alma haklarına sahiptir ve normal gelişim gösteren öğrencilere olduğu kadar ÖGÖ' lere de gerekli olan donanım, personel/öğretmen, fiziki imkan ve benzeri ihtiyaçların sağlanması ve ÖGÖ' lerin eğitimlerinin sağlıklı biçimde sürdürülmesi için gerekli çalışmaların ihmal edilmemesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılmış olan araştırma ile ulaşılmış olan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada incelenen birçok alt problemden: Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyete göre, medeni durumlarına göre, yaş gruplarına göre, lisans mezuniyet yıllarına göre, mesleki deneyim sürelerine göre, mezuniyet durumlarına göre, öğretmenlik mesleği süresince çalışmış oldukları kademelere göre, kaynaştırma sınıflarında müzik dersi verip vermeme durumlarına göre, özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan destek eğitim odasında müzik dersi verip vermeme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği

bulgularına ulaşılmıştır. Bu tür demografik değişkenlerin bu sonuçları göstermiş olmasına neden olarak, müzik öğretmenlerinin her birisinin tek-farklı birey olma nitelikleri ile birbirlerinden farklı bireysel ve mesleki özelliklere sahip olması; bu çok çeşitli özellikleri nedeniyle istatistiki olarak dikkate alınacak, anlamlı sayılabilecek yeterli veri kümeleri-gruplamalarına imkan vermemiş olması, konu ile ilgili özyeterlik algısını belli etmede, anlamlı farklılık oluşturmada etkisiz değişkenler olması ve bu nedenle sonucu etkileyecek önemlilikte anlamlılık sunamamış olmaması gösterilebilir.

Eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinin özyeterlik algıları, güzel sanatlar fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinden; konservatuvar mezunu müzik öğretmenlerinin özyeterlik algıları, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmaya çok az sayıda katılımda bulunmuş olan güzel sanatlar fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinin; eğitim fakültesi ve konservatuvar mezunu olan müzik öğretmenlerine göre ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algılarının daha düşük olmasına neden olarak, eğitim fakültesinde ve konservatuvarlarda olduğu gibi yoğun olarak verilen çalgı ve işitme eğitimlerinden ziyade lisans süreçlerinde eğitimini aldıkları ve yöneldikleri müzik bilimci-müzik araştırmacısı kimliklerini geliştirecek dersler almış olmaları gösterilebilir. Ayrıca bu derslerin birikimleri ile eğitim ortamlarında karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine olan özyeterlik algılarını yeterli seviyede biriktirememiş, oluşturamamış veya bu alanda bilgi anlamında desteklenememiş, öğretmenlik staj süreçlerinde konuya ilişkin ortamlarda ve bireyler ile yeterince bulunamamış ve karşılaşmamış olabilmeleri, bundan dolayı ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algılarının belirli bir sınırlılıkta kalmış olması gösterilebilir.

ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları açısından konservatuvar mezunu müzik öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerine kıyasla daha fazla özyeterlik algısına sahip olmaları bulgusu ise: konservatuvar mezunu müzik öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerine kıyasla daha fazla sayı ve sıklıkta çalgı eğitimi almaları ve bu doğrultuda edinmiş olabilecekleri çalgısal kabiliyetlerinin ÖGÖ' lere çalgı eğitimi verebilme konusunda özyeterlik algılarını yükseltmesi ve yine konservatuvar mezunu müzik



öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerinin hiç almadığı ders olan sahne dersleri ile ilişkili olarak her türlü sosyal ortamda (eğitim ortamları da dahil edilebilir) kendileri ile seyirci-izleyici ve insan ilişkisini yeterli ve daha etkili şekilde sağlayabilmelerini kolaylaştıran birikimleri ve kazanımları dolayısıyla bu birikimleri öğrencilere de daha kolay yansıtılabilmelerinden dolayı eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenlerine göre daha fazla seviyede özyeterlik algısına sahip olmuş olmaları şeklinde spekülate edilebilir.

Araştırmanın bulgularına göre ÖGÖ' nin evinde müzik eğitimi vermiş ve vermekte olan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları ÖGÖ' nin evinde müzik eğitimi vermeyen müzik öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca ilişkin olarak; çeşitli yetersizlikler nedeniyle okul ortamlarına gelemeyen ÖGÖ' lerin evlerinde müzik eğitimi vermiş olan müzik öğretmenlerinin bu öğrencileri daha yakından görebilme, inceleyebilme, iletişim kurabilme ve eğitim verebilme fırsatlarına erişmiş olabilmeleri nedeniyle, eğitim verdikleri ÖGÖ' nin müzik alanında yapabilecekleri (davranışsal, zihinsel ve fiziksel açılardan) hakkında ayrıntılı bilgi sahibi oldukları ve öğrencilerin sınırlarını saptayarak öğrencilere özel yöntem ve teknikleri seçebilme, kullanabilme ve uygulayabilme fırsatlarına erişebilmiş oldukları ve bu sayede ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin deneyimler, birikimler kazanmış oldukları; bu birikim ve deneyimler sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin daha yüksek seviyede özyeterlik algısına ulaşabilmiş oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. katılmış ve katılımı sürmekte olan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları katılmayan müzik öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucuna ilişkin olarak; ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine ilişkin seminer, sertifika programı, proje, kurs vb. ne katılmış ve katılımı sürmekte olan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ' lerin müzik eğitimleri ile ilgili olarak planlı, kapsamlı ve eğitim bilimsel açıdan aşamalı ve hatta uygulamalı olarak almış olabildikleri de düşünülen eğitimler sayesinde bilgisel birikimlere, deneyimlere ve kazanımlara sahip olabilmiş oldukları, ÖGÖ' lerin müzik eğitimlerine

ilişkin bu donanımları ile bu tür kurs, seminer vb.’ ne katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik algısına sahip olabilmış oldukları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre kendilerine ait müzik dersliği olan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ’ lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları kendilerine ait müzik dersliği olmayan müzik öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Kendilerine ait müzik dersliği olan müzik öğretmenlerinin olmayan müzik öğretmenlerine göre ÖGÖ’ lere verdikleri-verecekleri müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algılarının daha yüksek seviyede çıkmış olması durumlarında, müzik öğretmenlerinin mesleklerini yürütme süreçlerinde dersliklerinde önceden hazırlamış oldukları çeşitli materyallere, araç-gereçlere, teknolojik donanım ve aygıtlara, edindikleri yazılı kaynaklara, kitaplardan-repertuvardan oluşan görsel-işitsel kaynaklara, kütüphaneye, internete, çeşitli çalgılara vb gibi öğretimi-öğrenimi destekleyici donanımlara çok kısa sürede kolayca ulaşabilme imkanlarının; bunlarla birlikte eğitim verirken yararlı olabildiğini düşündükleri sınıf yerleşim düzeni vb. ni istedikleri zaman ve şekilde sağlayabilmeleri gibi önemli imkan ve kolaylıkların etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ’ lerin müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algıları, görev yaptıkları okulda rehber öğretmen olmayan müzik öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Görev yaptıkları okullarda rehberlik öğretmeni bulunan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ’ leri tanıma, anlama, yetersizlikleri hakkında bilgiler ve tavsiyeler alabilme, gerekli durumlarda doğrudan yardım isteme olanakları sayesinde ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin tanılanması-takip ve değerlendirilmesi açısından okul yönetimi ve il milli eğitim müdürlükleri kapsamında mevcut olan komisyonlarla ilişki açısından ilk yetkili kişi olan rehberlik öğretmeni aracılığı ile müzik alanında yaptığı çalışmalar dahil birçok bilgi paylaşımı ve işbirliğini sağlayabilme imkanları olması nedenleriyle okullarında rehber öğretmeni olan müzik öğretmenlerinin ÖGÖ’ lerin müzik eğitimlerine ilişkin müzik uygulamalarında yeterli destek bulabilmeleri ve bu imkanların kendilerine ve mesleklerine ilişkin güvenlerini olumlu anlamda artırabilmiş olması sebepleriyle özyeterlik algılarının yüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

## 5.2.Öneriler

Ülkemizdeki yüksek öğretim kurumlarında çeşitli fakültelerde müzik alanında eğitim vermekte olan farklı bölümler mevcuttur. Bu bölümlerin öğrenci yetiştirme amaçlarına ilişkin yüksek öğretim kurumu tarafından belirlenmiş eğitim programları ve üniversitelerin çeşitli birimleri tarafından alınan kararlar ile uygulanması istenmekte olan eğitim programları vardır. Ülkemizde çeşitli kurumlarda müzik öğretmenliği yapmakta olan müzik öğretmenleri de farklı amaçlarla yetiştirilmiş ve farklı fakültelerdeki müzik bölümlerinden mezun olmuş olan müzik öğretmenleridir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan konservatuvar ve güzel sanatlar fakültesi mezunu olan müzik öğretmenleri pedagojik formasyon kursları ile öğretmenlik yapabilmeleri için gerekli olan öğretmenlik yapabilir sertifikalarını alarak müzik öğretmenliği yapabilmektedirler. Eğitim fakültesi mezunu olan müzik öğretmenleri sekiz dönemlik (4 yıl) lisans eğitimleri boyunca eğitim bilimleri dersleri alarak öğretmenlik yapmaya hak kazanmakta fakat konservatuvar ve güzel sanatlar fakültesi mezunu müzik öğretmenleri sadece iki döneme yayılmış biçimde öğretmenlik formasyon dersleri almaktadırlar. Bu durum nedeniyle müzik öğretmenleri arasında akademik birikim ve dolayısıyla öğretmenlik mesleği performans süreçlerinde farklılıklar meydana gelebileceği, bu farklılıkların öğretmenlik meslekleri boyunca öğrencilerine vermekle yükümlü oldukları müzik eğitimi ve sonuçları açısından olumlu-olumsuz farklılıklar yaratabileceği, bu durumun müzik öğretmenlerinin mesleki güven, beceri ve özyeterlik algılamaları konularında çeşitli bireysel sorunlar ve yetersizlikler yaşatabileceği akla gelmektedir. Olumsuzluklar yaratabilecek olan bu sonuçlara ilişkin olarak müzik öğretmeni adaylarının mesleklerini yeterli ve beklenen şekilde icra etme hususlarında ülkelerde uygulanmakta olan müzik öğretmeni yetiştirme politikalarının (eğitim fakülteleri de dahil edilerek) gözden geçirilmesi, eğitim fakültesi mezunları dışında müzik öğretmeni olabilme için sunulan ek hizmet, kurs ve uygulamaların içerik ve özelliklerinin (bazı derslerin zorunlu olması gerekirken seçimsel ders olarak sunulması, örneğin özel eğitim) yeniden incelenerek yeni kararların alınması, bu tür kararların alınması amacıyla alanda çalışan müzik öğretmenlerinin ve ilgili akademisyenlerin görüşlerine özellikle yer verilmesi, eğitim fakültesi eğitim programında yer almakta olan özel eğitim dersi içeriğinin çalışmanın sonuçlarına dayanarak incelenmesi ve gerekli değişikliklerin ve eklemelerin yapılması gerekmektedir. Lisans

eğitimi sonrasında özel gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimleri üzerine eğitim ve müzik eğitimlerine ilişkin araştırmaların sürdürülmesi gerekliliği nedeniyle özel eğitim ve ilişkili derslerin lisansüstü ders programlarında da zorunlu ders statüsüne kavuşturularak devam ettirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlik mesleği sürecinde tüm farklı branşlarda çalışan öğretmenler; öğrenme ortamlarında gerekli süreçlerde birbirleri ile iletişim içinde olmakta, birbirlerine yardımcı olmakta ve disiplinlerarası iletişim ve bilgi alışverişinin sağlanabilmesi için birlikte çalışmalar da yapabilmektedirler. Araştırılan konuya ilişkin olarak özel eğitim öğretmenliği bölümü ve müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin birbirlerinin alanlarında belirli-yeterli oranda deneyim, bilgi birikimi ve öğretim yeterliklerine ulaşabilmeleri için lisans eğitimlerinin 3. ve 4. sınıflarında ortak müzik ve özel eğitim dersi uygulamasına geçilmesinin faydalı olabileceği düşünölmektedir. Özel eğitim bölümü öğrencileri müzik eğitiminin öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olup öğretmenlik stajları boyunca ve öğretmenliğe başladığında gerekli süreçlerde bu yöntem ve teknikleri belirli-yeterli oranda kullanabilmeli, müzik öğretmenliği bölümü öğrencileri de aynı şekilde özel eğitim bölümüne has kullanılmakta olan öğretilsel uyarlamaları, öğretim yöntem ve tekniklerini bilerek staj ve öğretmenlik mesleği süresince belirli ve yeterli oranda kullanabilmelidirler. Bu bakımdan eğitim faköltelerinin eğitim programının güncellenmesinin, gerekli durumlarda konuya ilişkin akademisyenlerden eleştiri ve öneriler olarak çalışmalar yapılmasının faydalı olabileceği düşünölmektedir.

Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere verecekleri müzik eğitimlerine ilişkin özyeterlik algılarının sağlıklı biçimde artırılması için özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim alanları üzerine ve özel alan olan müzik eğitimi üzerine bilgilendirilmeleri, bu sayede ilerideki mesleki hayatlarında bu tür öğrencilerle karşılaşmaları ve onlara müzik eğitimi vermeleri gerektiği süreçlerde kendilerinden emin, müzik eğitimi açısından sağlıklı, dikkatli ve yeterli eğitimler vermeleri için ön hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan ölkelerin milli eğitim bakanlıklarına ve yüksek öğretim kurumlarına önemli görevler ve işbirliği düşmektedir. Bakanlık bünyesinde-aracılığıyla bölgesel/ulusal gerekse il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bölgesel boyutlarda müzik öğretmeni personele, müzik öğretmenliği eğitimi alan lisans

öğrencilerine ÖGÖ' nin evinde müzik eğitimi vererek onu yakından tanımış, deneyimlenmiş olan müzik öğretmenleri tarafından bilgilendirme çalışmalarının, bu konuya karşı olumlu farkındalık yaratma çalışmalarının-seminer ve toplantıların düzenlenmesinin, bu tür etkinliklerin müzik öğretmenleri ve diğer tüm branşlar için alınması zorunlu kurs-seminerler olarak sürdürülmesinin ve takip edilmesinin fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği yeterliklerine göre öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde; hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretim kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir. Bu önceliğin nedeni, öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her tür ve kademesinde kalitenin temel belirleyicisi olmasıdır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde ve büyük ölçüde hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve sürekli mesleki gelişim için hizmetiçi eğitimlerin niteliği önemlidir (TED, 2009). Müzik öğretmenliği yeterlikleri, genellikle hizmet öncesi eğitimle kazandırılır, hizmet içi eğitimle geliştirilir. Bu süreç belli ortamlarda belli düzenlemeler çerçevesinde yürütülen belirli programlarla gerçekleştirilebilir (Uçan, 2006). MEB tarafından sadece müzik öğretmenlerine değil tüm branşlardaki öğretmenlere, özel eğitim alanına yatkınlıklarını artırıcı, bilgilendirici ve hatta uygulamalı sınıf ortamlarında çalışmalar yaptırarak alışkanlıklarını sağlayıcı hizmet içi çalışmaların sunulmasının müzik öğretmenlerinin ve diğer branşlardaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin özyeterlik algı durumlarını artırabileceği ve bu eğitimler sayesinde öğretmenlerin kendi alanlarında eğitim verdikleri öğrencilerinin başarı durumlarının artabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler öğrencileri tanıdıkça onlar için ne yapması gerektiği konusunda tereddütlerden uzaklaşabilecek, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilecek ve onların başarılarının artmasını sağlayabilecektir. Morgül' e göre müzik eğitiminde yenilikleri takip etmek, hizmet içi eğitim seminerlerinin yanı sıra, ulusal ve uluslararası uygulamalı müzik seminerlerine katılarak kendini geliştirmek çağdaş öğretmene yakışan bir tutumdur. Öğretmen kendini yenilemeyi istemelidir.

ÖGÖ' lerle mesleki hayatları boyunca herhangi bir eğitim ortamında karşılaşacak olan müzik öğretmenlerinin ve müzik öğretmeni adaylarının, özel

gereksinimli öğrencilerin müzik eğitimlerine olması beklenen yüksek derecede veya yeterli seviyede özyeterliklerinin/özyeterlik algılarının ve bu öğelerin yanında özgüvenlerinin ve olumlu tutumlarının sağlanması ve sürdürülmesi amacıyla ÖGÖ'lerin müzik eğitimlerine ilişkin müzik öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerin verilmesinin, müzik öğretmeni adaylarına da lisans eğitimleri boyunca bu alanda uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından bilgilerin verileceği derslerin dikkatle sunulmasının ve programlanmasının önemli ve etkili başarılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin mesleki rahatlık ve etkili müzik eğitimi verebilmeleri için kendilerine ait müzik dersliklerinin olmasının önemli faydalar sağlayabileceği düşünülmektedir. Müzik öğretmenlerinin kendilerine ait müzik dersliği olması durumları ile ilişkili olarak, müzik uygulamalarında kullanılan çeşitli çalgı, araç-gereçlerin her an yanlarında olmasının normal gelişim gösteren öğrencilerinin müzik eğitimlerine sağlayabileceği faydaların yanında ÖGÖ'lerle çalışma süreçlerinde gösterdikleri performansların ve bu performanslar öncesi özyeterlik algı durumlarını olumlu etkileyebileceği düşünülen mesleki isteklilik, yaratıcılık, girişimcilik vb durumlarının da olumlu etkilenebileceği düşünülmektedir. Müzik öğretmenlerine, görev yaptıkları okullarda kendilerine ait müzik derslikleri sağlanmasının ve müzik dersliği edinme konusunda müzik öğretmenlerinin bireysel girişimlerde bulunmalarının önemli faydalar sağlayabileceği; bu sayede ÖGÖ'lerin müzik eğitimlerine ilişkin sağlıklı ve olumlu adımlar atılabilmesinde etkili kazanımların elde edilebileceği düşünülmektedir. Gürbüz Türk ve Ersöz (2011)'e göre branş derslik sisteminde, öğretmenin kendi dersliği adeta mini bir multi-media odasıdır. Öğretmen konu ile ilgili her türlü görseli anında öğrenciye sunabilmektedir. Öğretmen okulda ofis gibi kullanabileceği, kendine ait bir mekanı-dersliği olduğu için okuluna aitlik hissi oluşmakta ve olumlu motive olmaktadır. Öğrenciler açısından ise: Branş derslik sisteminde öğrencilerde görsel öğrenme artmakta, yeni bir motivasyon sağlamakta ve her dersteki ortam değişikliği monotonluğu kırmaktadır. MEB (2015)'e göre öğretmenlerin, ÖGÖ'ler ile ilgili kullanacakları eğitim programında, öğretim materyallerinde ve eğitim ortamının fiziksel düzenlenmeleri hakkında desteklenmesi gerekmektedir (Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı).

Eğitim ortamlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenler, görevleri sürecince okullarında bulunan öğrencilerin rehberlik alanı kapsamında eğitimle ilişkili faaliyetler açısından, sağlıklı ve olumlu yönde gelişim gösterebilmeleri için ğ'lere, müzik öğretmenlerine, diğer öğretmenlere, okul yönetimine ve hatta velilerine de uzanabilen boyutlarda, inceleme ve takipler yapmakta ve ayrıca kendi gözlemleri ile okulda gerekli gördükleri sorun ve yetersizliklerle ilişkili alanlarda çalışmalarını sürdürmektedirler. Aksoy ve Diken (2009)'a göre, resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel tanılamaları için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde de (RAM) görevler almaktadırlar. Rehber ğretmenler, ğ'lerin davranışları ve öğrenmeyle ilgili sorunlarında sınıf ve branş ğretmenlerinin ilk danıştıkları kişilerdirler. Rehber ğretmenlerin bu gibi sorunlara doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir rol ve sorumlulukları vardır.

Okullarında rehber ğretmen olan müzik ğretmenlerinin, ğ'lerin davranışları, gelişimleri, muhtemel yaşanabilecek sorunları, yetersizlikleri ve yapılması gerekenler konusunda destek almak için kurumlarında rehber öğretmenin var olduğunu bilerek, bu imkanla çalışarak, rehber öğretmenden yardım alabilme özgüvenleri ve imkanları sayesinde ve aldıkları bilgi danışmanlıkları yardımıyla ğ'lere verdikleri müzik eğitimleri açısından sahip oldukları zyeterlik algı durumlarının daha yüksek çıkış olabileceği düşünülmektedir. Tohum Türkiye Otizm Vakfı'na göre: Rehber ğretmenler okullarında öğretmenlere, öğrencilere, idarecilere ve okul personeline yönelik, özel gereksinimli öğrencilerin engel türleri ve özellikleri konusunda bilgilendirme çalışmaları yapmalı ve onları bilgilendirmelidirler.

MEB tarafından sadece ğ'ler için değil öğretmenler, idareciler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve veliler için de önemli bir eğitim danışmanı, takipçi ve problemleri belirleyip çözüm yollarının sunulması için önemli ve başat görevi olduğu düşünülen rehberlik branşı ğretmenlerinin ihmal edilmeden tüm okul türlerinde görev yapmaları için gerekli olan atamaların sağlanmasıyla okullara rehber ğretmen kadrosu verilmediği-verilemediği durumlarda ücretli rehber ğretmen görevlendirmeleri ile her okulda en az bir rehber öğretmenin olması için çalışmaların yapılmasıyla faydalı sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenleri; eğitim ortamlarında ve benzer ortamlarda, sadece öğretici-eğitimci rolünde çalışmalarını ile değil, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında çeşitli sosyal-kültürel-müziksel faaliyet ve sunumlarda görevler almakta, çalgı müziği ve vokal müzik performansları sunmaktadırlar. Bu bakımdan müzik eğitimcileri müzisyenlik yönleri ile de çeşitli ortamlarda bulunmaktadır. Ertek (2014)' e göre özyeterlik, belirli bir alana yönelik düşünülür ve geliştirilir. Müzik için özyeterlik, performans odaklıdır. Uygulamaya yönelik olan müzik, var oldukça kendisini yeniledikçe ve geliştikçe canlı kalır. Dempsey (2015)' e göre yüksek seviyede özyeterliği olan müzisyenlerin, daha düşük seviyede müzik performans kaygısına yönlendiren pratiklerinde ve başarılı performanslarında daha fazla azimli olduklarına inanılmaktadır. Müzik öğretmenlerinin eğitim ortamlarında ve çeşitli sosyal ortamlarda hem öğretmenlik hem de gerekli durumlarda müzisyenlik görevlerinin, birlikte çalışması ve birbirlerini desteklemesi sayesinde, müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi alanına ilişkin öğreticilik kabiliyeti ile ilgili güven ve özyeterliklerinin olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Şeker (2014)' e göre nitelikli müzik eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için nitelikli müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Nitelikli müzik öğretmeni müzikal bilgi ve becerilere sahiptir. Müzik öğretmenin nitelikli olması kaliteli bir müzik eğitimi gerçekleştirebileceği anlamına gelmemektedir. Bunun nedeni, kaliteli bir müzik eğitimi için öğretmenin sahip olduğu nitelikleri öğrencilerine yansıtabilmedeki başarı durumunun önemliliğidir.

ÖGÖ' lerin sanat/müzik yeteneklerinin ve eğitimlerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan yeni araştırmaların ve sonuçlarının bu öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerinde ve kendilerini ifade etmelerindeki başarılarını olumlu yönde etkileyebilmesindeki öneminin fazlaca üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla hem bu çalışmanın sonuçlarının hem de konuya ilişkin yapılacak olan diğer çalışmalardan elde edilecek bilgi ve çıkarımların ÖGÖ' lerin müzik ve ilgili sanat alanlarında yapılacak olan sosyal etkinlik ve projelerdeki performanslarının daha da artırılması için fırsatlar sağlayabileceği hem de müzik ve sanat eğitimcilerine kolaylıklar sunabileceği düşünülmektedir. ÖGÖ' leri içine alarak yapılmış olan her sosyal eğitim/etkinlik projesinin ve başarılarının ilgili makamları harekete geçirebileceği ve her



yeni etkinliğin bu öğrencilerin eğitimlerinde ve olanaklarında yenilikler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi özyeterlik duygusuna bağlı olacağı söylenebilir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Özyeterlik algısı, eğitim alanında öğretmen ve öğrenciyi karşılıklı ve önemli derecede etkileyen temel bir kavramdır. Eğer bir öğretmenin özyeterlik algısı yüksekse, öğrenciler de öğretmenlerinin destekleyici olumlu davranışları sunmasıyla birlikte öğretmenlerinden çok daha fazla yararlanabilecek ve etkili rehberlik alabileceklerdir. Öğrenciler, yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerinden kazandıkları tüm pozitif tutum ve davranışlar sayesinde aynı çaba, sorumluluk bilinci, performans ve inançlara sahip olacak şekilde yetişerek bunları içselleştirebileceklerdir. Dolayısıyla eğitimin çıktısı durumundaki bu öğrenciler yaşamlarında yüksek yeterlik inancına sahip bireyler olarak toplumdaki yerlerini alacaklardır (Yılmaz, 2007). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyebilecek, öğretmenlere ilişkin faktörlerden birisi, öğretmenlerin yeterlik algılamaları veya özel eğitime gereksinim duyan öğrenci ile çalışmalarına ilişkin kendilerine olan özgüven duyguları ve yeterlik algılamalarıdır. Bunlar öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını ve öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir (Diken, 2006).

Öğretmen; kişisel ilgi-yapısal uygunluk, üretken-yaratıcı kimlik ve mesleki bilgi-donanım açısından özel eğitimde en önemli unsurdur. Özel gereksinimli bireylerin yetiştirilmesi açısından düşünüldüğünde “branş öğretmenliği” sorun olarak karşımıza çıkmaktadır ve çağın gerekliliği olarak öğretmenlik mesleğini yeniden gözden geçirerek yapmamız gereken çalışmalar vardır. Tek tip öğretmen yetiştirme yerine farklı roller alabilen, sorumluluklar yüklenebilen, çağı takip ederek birikimlere sahip olan yeni öğretmen modeline ihtiyaç vardır. Bu durum ile ilgili öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilerin, kişisel ve kurumsal sorumluluklarının olduğu gerekçesinden yola çıkılarak sunulmaya çalışılan konu üzerinde düşünüp-üretmek, yaratıp-uygulamak, uyarıp-yönlendirmek gibi görevleri olmakla birlikte, öğretim programlarının 21. yüzyıl gereklerine uygun biçimde oluşturması adına çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kıvrak, 2003).

## KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (1), 1-11.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24-33.
- Akbulut, F. (2012). Müzik Öğretmenleri Mesleki Yeterlikleri Ölçeği Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 7 (4).
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akıncı, M. Ş. (2014). *Kaynaştırma Uygulaması ve Müzik*. Prof. Dr. Uğur ALPAGUT yönetiminde sürdürülmüş ve yayınlanmamış olan doktora seminer dersi sunumu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Akıncı, T. (2014). Sosyal Bilişsel Teori. A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (261-280). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği özyeterlilik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 1-8.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlilik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2005, 3 (4), 127-131.

- Aktaş, B. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2016). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretim Uyarlamalarının Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları (22.Baskı).
- Alaçayır, S. (2011). *Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Alguları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allinder, R, M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17 (2), 86-95.
- Aliyev, R. (2013). Sosyal Bilişsel Öğrenme. Ş. I. Terzi (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (405-429). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ataman, A. (2012). Özel Eğitimin Temelleri. *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* (3-54). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Görmekte Olan Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algularının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Avcılar, D. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avcıoğlu, H. (2011). *İlköğretimde özel eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 345-354.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191-215.

- Bandura, A. ve Adams, N.E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Resarch*. 1(4), 287-310.
- Bandura, A. (1981). Self Referent Thought: A development Analysis of Self-Efficacy. John. H. Flavell ve Lee Ross (Ed), *Social Cognitive Development Frontiers and Possible Future* (200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Sel Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. I. R. Vasta (Ed.) *Annals of Child Development. Vol. 6: Six Theories of Child Development* (1-60). Greenwich: CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. Newyork: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2004). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, M. Sabido (Ed). *Entertainment-Education and Social Change* (75-96). New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bandura, A. (2009). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self efficacy in changing societies* (1-45). Cambridge University Press.
- Başaran, S.S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı düzeyleri, Müzik öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz-yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, E. S. (1998). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüş Ve Önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Batu, S., Kırcaali İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997, Eylül). *İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. Sözlü bildiri, IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- Biasutti, M. ve Concina, E. (2017). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1029864916685929> adresinden 9 Mart 2017 tarihinde alınmıştır.
- Birkan, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar. S. Vuran (Ed.). *Özel Eğitim* (209-260). Maya Akademi Yayıncılık: Ankara (3. Baskı).
- Brouwers, A., Tomic, W. ve Stijnen, S. (2002). A confirmatory factor analysis of scores on the teacher efficacy scale. *Swiss Journal of Psychology* 61 (4), 211–219.
- Brownell, M. T. ve Pajares, F. M. (1996). The Influence of Teachers' Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstreaming Students With Learning and Behavior Problems: A Path Analysis. Florida Educational Research Council. 27 (3-4), 10-25.
- Brownell, M. T. ve Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education*, 22 (3). 154-164.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara (3. Baskı).
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara (10. Baskı).

- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Kış 2012, 11 (39), 128-138.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*. 95 (4), 821-832.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim 1, özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çağlar, D. (1981). Geri Zekalılar. M. Enç, D. Çağlar ve Y. Özsoy (Ed.), *Özel eğitime giriş*. (229-267). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çakıroğlu, O. (2016). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim* (1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 145-168.
- Çifci Tekinarslan . İ. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. Diken, İ.H. (Ed). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler Ve Özel Eğitim*. 137-165. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çilden, S. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21 (1)*, 1-8.
- Çuhadar, S. (2014). Özel Eğitim Süreci. Vuran. S. (Ed). *Özel Eğitim*. 3-30. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık. (3. Baskı).
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencilerine Yabancı Dil Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Sunulan Bireysel Destek Eğitimin Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Dawson, H. S. (2008). *Constructing An Effective Measurement Tool To Assess The Self-Efficacy Of Preservice Teachers For Teaching Students With Disabilities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Ohio State University, Ohio, America.

- Dedeoğlu, S., Durali, S. ve Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (1). 47-55
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159). 96-111.
- Dempsey, E. (2015). *Music Performance Anxiety in Children and Teenagers: Effects of Perfectionism, Self-Efficacy, and Gender*. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Masters of Arts in Music, University of Ottawa.
- Deniz, S. (2008). *Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Alguları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- De Vellis, R. F. (2014). Ölçek geliştirme (3. Baskı). (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' sense of efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Diken, İ. H. ve Batu, S. (2013). Kaynaştırmaya Giriş. Diken, İ. H. (Ed). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2(3), 25-39.

- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları Ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açuları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243–257.
- Ege, P. (2006). Farklı Engel Gruplarının İletişim Özellikleri ve Öğretmenlere Öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-23.
- Ekinci, H. (2013). The Validity and Reliability Study of the Self-Efficacy Scale of Musical Individual Performance. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (3).
- Eldemir, C. (2011). Müzik ve resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: Gazi üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 30 (1), 47-59.
- Ercan, H. (2014). Literatür Taraması. S. B. Demir (Çev. Ed., Orj. J.W.Creswell). *Araştırma Deseni* (25-50). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Erdamar Koç, G. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı. A. Ulusoy (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (313-352). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (3. Baskı).
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (2), 14- 25.
- Ergin, Y. D. (1995). Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4).
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi (2. Baskı).
- Ersever, H. (Çev.). (1993). Kaynaştırmama: Özele Eğitime Bir Alternatif Olarak Önleme ve Erken Müdahale. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3),30-42. Dolan,L., Haxby,D., Karwicit,N.L., Madden,N.A., Shaw,A., Maimer, K.L. Slavin,R.E., Wasik,B.A., (1991). Neverstreaming: Prevention an dearly intervention as an alternative to special education. *Journal of Learning Disabilities*, 24,(6), 373-378.



- Ertek, E. (2014). *Müzik Eğitimi Bölümleri'ndeki Şan Öğrencilerinin Özyeterlik Algılarına Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen, Y. ve Özay Esen, H. (2002). *Kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim gerektiren çocuklar*. İzmir: Arşiv Yayıncılık.
- Giangreco, M. F., Dennis, F., Cloninger, C., Edelman, S. ve Sachattman, R. (1993). "I've Counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 59, (4), 359-372.
- Gibbs, C. (2002). Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. İngiliz Eğitim Araştırmaları Konferansı. Eylül, 2012, İngiltere.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (izmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (19), 1-10.
- Gist, M. E. ve Mitchell, T. R. (1992). Self efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Gkolia, A., Belias, D. ve Koustelios, A. (2014). Teacher's Job Satisfaction And Self-efficacy: A Review. *European Scientific Journal*, 10 (22).
- Guskey, T. R. (1987). Teacher efficacy self-concept and attitudes toward the implementation of mastery learning. *American Educational Research Association*. Nisan: Washington D.C.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin İşleri Son Ana Erteleme Eğilimlerinin, Mesleki Yeterlilik Algıları, Mesleki Deneyimleri ve Branşları Bakımından Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, E. (2014). *Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gündoğdu, P. (2006). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gürbüzürk, O. ve Ersöz, Y. (2011, Ekim). *İlköğretim İkinci Kademe Branş Derslik Sisteminin Değerlendirilmesi; (Öğretmen ve öğrenci görüşleri)*. Sözel Bildiri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir.
- Güven, E. (2011-a). Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 709-718.
- Güven, E. (2011-b). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010-a). Kaynaştırma Sınıflarında İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Müzik Dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (2), 2010, 557-573.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010-b, Nisan). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim okullarında müzik eğitimi (Balıkesir örneği)*. Sözel Bildiri, II. Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Hazır, Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-210.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı" ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kalkan, M. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed). *Eğitim Psikolojisi* (245-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (2. Baskı).
- Kalyoncu, N. (2004, Nisan). *Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 193-217.

- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. [http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b\\_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t291DA.pdf](http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t291DA.pdf) adresinden 13 Ekim 2016 tarihinde alınmıştır.
- Karacaoğlu, Ö. M. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 70-97.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Özyeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 15 (1), 41-53.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaymak, A. (2016). Otizm Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler. İ. F. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* (163-190). Ankara: Pegem Akdemi.
- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders Çalışma Becerileri Ve Özel Gereksinimli Öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1).
- Kılıç, S. (2016). Cronbach' ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*. 6 (1), 47-48.
- Kımalı, G. (2003). Zihin Engellilerde Beden-Resim-Müzik Eğitimi. Kulaksızoğlu, A. (Ed). *Farklı Gelişen Çocuklar*. (244-271). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Kaynaştırma Becerilerini Öz-Değerlendirme Aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1-2), 119-129.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (3-13), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kıvrak, N. İ. (2003). Özel Eğitimde Müzik Öğretmeni Sorunu. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, s.303-306.

- Klassen, R.M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teacher' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102 (3), 741-756.
- Klassen, R. M., Usher, E. L. ve Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486.
- Koca, Ş. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *E Journal Of New World Sciences Academy*, NWSA-Fine Arts 8 (1), 164-175.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 (1), 111-133.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliliğinin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, A. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri İle Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (Çomü Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası* 5(2), 137-152.
- Kurtuldu, K. (2010). Müzik Öğretmeni Adayı Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (2). 40-48.
- Kurtuldu, K. ve Çiftçi, E. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2014). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Y. Kuzgun-Y. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (1-11). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (3.Basım).

- Love, K. M., Bahner, A. D. , Jones, L. N. ve Nilsson, J. E. (2007). An Investigation of Early Research Experience and Research Self-Efficacy. *Professional Psychology: Research and Practice*. 38 (3), 314–320.
- MEB, Eğitim Uygulama Okulu Müzik Dersi Öğretim Programı. 20 Kasım 2015 tarihinde [http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/egt\\_uygulama\\_muzik.html](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/egt_uygulama_muzik.html) sitesinden alınmıştır.
- MEB, Özel Eğitim Hizmetleri El Kitabı, 25 Ağustos 2016 tarihinde [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/14/747031/dosyalar/2013\\_01/1100900\\_zeleitimelkitab.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/14/747031/dosyalar/2013_01/1100900_zeleitimelkitab.pdf) sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2001). İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı: Ankara.
- MEB, (2005). Müzik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 25/08/2016 tarihinde [http://otmg.meb.gov.tr/alan\\_muzik.html](http://otmg.meb.gov.tr/alan_muzik.html) sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2005). Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 25/08/2016 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2006). Müzik Öğretim Programı.
- MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı.
- MEB, (2008). Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. Ankara.
- MEB, (2010). İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. 31 Temmuz 2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-okullari-haftalik-derscizelgesi/icerik/13> sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- MEB, (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- MEB, (2012). Özel Kalem Müdürlüğü Genelge, 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar, 9 Mayıs 2012. No: B.08.0.ÖKM.0.00.00.00/401. 2 Kasım 2015 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf> sitesinden alınmıştır.

- MEB, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Ve II. Kademe Eğitim Programı: Ankara.
- MEB, (2015). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Programı. 31 Temmuz 2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ortaogretim-kurumlari-haftalik-ders-cizelgelerinde-degisiklik-yapilmasi/icerik/14> sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2015). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Kitapçığı, 31 Ekim 2015 tarihinde [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_07/24014806\\_kaynastirma1.sra.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf) sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2016). Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim. Ankara.
- Milli, M. S. (2015). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel Özyeterlik ve Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi”. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 41, 417-431.
- Moreno, J.M. (2005). Learning To Teach In The Knowledge Society. World Bank Final Report.
- Morgil, İ., Secken, N. ve Yücel, S.(2004). Based on some investigation of self-efficacy beliefs of pre-service chemistry teachers variables. *Journal of Balikesir University of Science and Technology*, 6 (1), 62-72.
- Morgül, M. *Müzik Nasıl Öğretilir*. Ankara: Yurtrenkleri Yayıncılık.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öksüzöğlü, P. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi, Yeditepe Üniversitesi Yayını.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 277-306.
- Özdemir, O. (2016). Duygu ve davranış bozukluğu olan öğrenciler. V. Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim* (77-110). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 57-63.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgül, İ. (2009). Türkiye’de ilköğretim okulları müzik dersi öğretim programının çözümlenmesi. *icanas 38. international congress of asian and north african studies*. Ankara: *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayını*, 609–625.
- Özgür, İ. (2015). *Engelli çocuklar ve eğitimi-özel eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi (5. Baskı).
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaşturmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*, V. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya.
- Özmenteş, G. (2014). Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzik Özyeterlikleri, Benlik Saygıları ve Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 138-152.

- Öztürk, M. (2011). Türkiye’de Engelli Gerçeği. 07 Ağustos 2013 tarihinde <http://emusiad.org/img/arastirmalaryayin/pdf/turkiyede%20engelli%20gercegi.pdf> sitesinden alınmıştır, İstanbul, Müsiad Yayınları.
- Palancı, M. (2013). Özel Gereksinimli Çocuklar. Ş. I. Terzi (Ed.), Eğitim Psikolojisi (477-509). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pullant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analyses using spss for windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ritchie, L. ve Williamon, A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39 (3), 328–344.
- Sandall, S. R. ve Schwartz, I. S. (2014). Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları. Bakkaloğlu, H. (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sadioğlu, Ö., Batu, e. S., ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 2012, 399-432.
- Sarı, H., Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). Okulöncesi öğretmenlerin ve stajyer öğretmenlerin kaynaştırma ve özyeterliklerine ilişkin tutumlarının analizi. *International Journal Of Special Education*, 24 (3), 29-44.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sazak Pınar, E. (2010). Fiziksel yetersizlik, çoklu yetersizlik, süreğen hastalıklar. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma* (120-161). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sazak Pınar, E. (2014). Identificaton of inclusive education clasroom teachers’ views and needs regarding in-service training on special educaton in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9 (20). 1097-1108.



- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. [https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D\\_Schunk\\_Self\\_1989.pdf](https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf) adresinden 21 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Servi, C. (2016). Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler. V. Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim* (21-47). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimension of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*. 99 (3), 611-625.
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 401-411.
- Soto, G. ve Goetz, L (1998). Self-Efficacy Beliefs and the Education of Students With Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23 (2), 134-143.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu B., Özokuçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41 57.
- Sümbüloğlu, K ve Sümbüloğlu, V. (2009). *Biyoistatistik*. Hatiboğlu Yayınevi: Ankara.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Düzeyleri İle Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (3). 135-149).
- Talışık, E. (2016). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Genel Yeterlik Algıları ile Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Bağının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37. 1-14.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009). Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri.

- Terry, R. D. (2010). *Teacher Efficacy in Reading Tutoring in Limited Resource Environments*. The Faculty of the College of Education Ohio University.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tohum Otizm Vakfı. Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkinliğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerleri Projesi
- Topkaya, E. Z. ve Çelik, H. (2009). Kuzgun, Yıldız ve Deryakulu, Deniz. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 5 (2):316-321.
- Töret, G. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Tarama, Tanılama ve Değerlendirme. İ. F. Diken ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* (191-228). Ankara: Pegem Akdemi.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers’ efficacy beliefs. *American Education Research Association*, 13, 1-8.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., ve Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Alguları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turhan, C. (2016). Fiziksel yetersizlikleri ve süreğen hastalıkları olan öğrenciler. V. Aksoy (Ed.). *Özel Eğitim* (51-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Alguları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Türk Dil Kurumu, 2017, Yeterlik tanımı: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59394694c221a4.56313142](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59394694c221a4.56313142) adresinden 8 Haziran 2017 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Engelliler ve Spor Yardım Vakfı, TESYEV. (2017). <http://www.tesyev.org/default.aspx?k=40&b=13> adresinden 22 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.
- Uçal Canakay, E. (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi-temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye' deki durum*. Evrensel Müzikevi: Ankara (3. Basım).
- Uçan, A. (2006, Nisan). *Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri*. Sözel Bildiri, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (5), 119-130.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sonuçlara İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, A. (2004). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri, 13. uluslararası özel eğitim kongresi bildirileri- özel eğitimden yansımalar*, Kök Yayıncılık, Ankara, 121-135.
- Ünal Keskin, G ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-99.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2). 22 Ağustos 2016 tarihinde <http://journal.yeditepe.edu.tr/index.php/edu7/article/view/15> sitesinden alınmıştır.
- Ürfioğlu, A. (1986). *Bebeklik ve okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Wagoner, C. L. (2011). *Defining and Measuring Music Teacher Identity: A Study of Self-Efficacy and Commitment Among Music Teachers*. Doktora Tezi, The University of North Carolina, Greensboro.
- Wagoner, C. L. (2015). Measuring Music Teacher Identity: Self-Efficacy and Commitment Among Music Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 205. 27-49.
- Woolfolk Hoy, A. (2003-04). Self efficacy in collage teaching. *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*. 15 (8).
- Woolfolk Hoy, A ve Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: Acomparision of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21, 343–356.
- Wolters, C. A. ve Daugherty S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Yağcı, U. Aksoy, V. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89 – 104.
- Yaman, S. ve Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (3), 341-354.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 88-104.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.


- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, D. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 260-267.
- Yokuş, T. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Öğretme Öz-Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56.
- Yüksel, K. (2010). *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, M. (2014). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Öğrenmesi. A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* (319-354). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2009). Self Efficacy and educational devevelopment. A. Bandura (Ed). *Self Efficacy in Changing Societies* (202-231). Newyork: Cambridge University Press.



**EKLER**

**EK-1: Müzik Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin müzik öğretmenlerine uygulanabilmesi için MEB' den alınmış olan uygulama izin belgesi**

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 05/05/2016-9624



**T.C.**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/4687703 26.04.2016  
Konu: Araştırma izni

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 15.04.2016 tarih ve 26073066-605.01/4711 sayılı yazınız  
b) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet Şahin AKINCI'nın "Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Dersi Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlikleri" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının 81 ilde bulunan okullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi İl, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere 81 ilde bulunan okullarda görev yapan müzik öğretmenlerine uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet Onur AK  
Bakan a.  
Genel Müdür

Ek: Veri toplama araçları (beş sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
27 Nisan/2016

Konya Yolu No:21/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
atilla@demirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ  
Seyda KARABULUT  
Telefon:0-312-2969400/9382

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden add7-d06a-3e9b-9e78-7431 koda ile teyit edilebilir.

## **EK-2: Müzik Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği**

### **ÖLÇEK YÖNERGESİ**

Bu ölçek, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Programı'nda yapılmakta olan Doktora tezi ile ilgili verilerin bir kısmını elde etmek üzere hazırlanmıştır. Uygulama ile elde edilecek veriler “Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerle (ÖGÖ) Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algıları” adlı tezimde kullanılacaktır.

Bu araştırmanın amacı: Müzik öğretmenlerinin meslek hayatlarında özel gereksinimli öğrencilerine verdikleri müzik eğitimi süreçlerindeki özyeterlik durumlarının belirlenmesine hizmet edecek bir özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve bu ölçeğin uygulanarak müzik öğretmenlerinin konuya ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesi ve sonuçlara ilişkin öneriler sunulmasıdır.

Uygulama iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Demografik (Kişisel) Özellikler Formudur”. Bu formda verilmiş olan bilgilerden size uygun olanın yanına “**X**” işareti koyunuz; sorulara ise “**Evet**”, “**Hayır**”, “**Var**”, “**Yok**” şeklinde cevaplar yazınız ve doldurmanız gereken yerleri doldurunuz. İkinci bölüm katılımcıların özyeterlik durumlarını belirlemeye yöneliktir. Ölçekteki her ifadeyi okuduktan sonra ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (**X**) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Ölçeğin amacına ulaşması ve araştırmanın gerçekçi verilere dayandırılması bakımından, soruların eksiksiz yanıtlanması beklenmektedir. Ölçek sonuçlarından elde edilecek veriler, yalnız bu araştırma için kullanılacaktır. İlgileriniz ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı  
M. Şahin AKINCI



**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE (ÖGÖ)  
MÜZİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ**

**A-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER**

1-Cinsiyet: Erkek:                      Kadın:

2-Medeni durum:    Evli:                      Bekar:

3-Yaş:

4-Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm (lisans):

5-Lisans mezuniyet yılınız:

6-Mezuniyet durumunuz: Lisans:                      Yüksek Lisans:                      Doktora:

7-Şu an çalıştığınız kurum seviyesi: İlkokul                      Ortaokul:                      Lise:

8-Şu an hangi şehirde görev yapıyorsunuz?:

**B- MESLEKİ DENEYİM BİLGİLERİ**

1- Öğretmenlik mesleğiniz boyunca müzik derslerine girdiğiniz kademeler:

İlkokul:                      Ortaokul:                      Lise:

2-Öğretmenlik sürecinde özel gereksinimli öğrencilerden oluşan özel sınıfta müzik eğitimi verdiniz mi:

3-Öğretmenlik sürecinde özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilerden oluşan kaynaştırma sınıflarında müzik eğitimi verdiniz mi?:

4-Öğretmenlik sürecinde özel gereksinimli öğrencinin evinde müzik eğitimi verdiniz mi?:

5-Öğretmenlik sürecinde özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan kaynak odada (destek eğitim odasında) müzik eğitimi verdiniz mi?:

6-Öğretmenlik sürecinde **özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin** herhangi bir seminer, sertifika programı, proje, kurs vb ne katıldınız mı?:

7-Öğretmenlikteki çalıştığınız yıl:

8-Özel gereksinimli öğrencilere müzik eğitimi verirken aşağıdaki müzik öğretim yöntemlerinden hangilerini kullanıyorsunuz? (yanına **X** işareti koyun).

Anlatım:	Tartışma:	Soru/Cevap:	Karşılıklı konuşma:	Araştırma/ inceleme
Sunma/alma :	Bulma/keşfetme	Yaratma/üretme:	Oyunlaştırma:	Rol yapma:
Örnek olay:	İnceleme:	Yaşam öyküleme:	İşbirliği yapma:	Paylaşma:
Soru çözüme:	Gösterme/yaptırma:	Tasarlama /gerçekleştirme:	Yapma/yaşatma:	

### C- GÖREV YAPILAN OKUL BİLGİLERİ

1-Okulunuzda kendinize ait bir müzik dersliğiniz var mı?:

2-Şu an görev yaptığınız okulda müzik eğitimi verdiğiniz özel gereksinimli toplam öğrenci sayısı:

3-Şu an görev yaptığınız okulda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin engel türünü aşağıdaki seçeneklere "X" işareti koyarak belirtiniz.

Görme yetersizliği:	İşitme yetersizliği:	Fiziksel yetersizlik:
Konuşma yetersizliği:	Ortopedik yetersizlik:	Sürekli(Kronik) hastalık:
Zihin yetersizliği	Otizm ve spektrum bozukluğu	Diğer (Belirtiniz):

4-Şu an çalıştığınız okulda rehber öğretmen var mı?:

	<b>MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE (ÖGÖ) MÜZİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ</b>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	ÖGÖ lerle müzik dersi için öğrenme ortamlarını düzenlerim (oturma planı, ilgili materyallerin yerleşimi vb)					
2	ÖGÖ lerin müzik dersinde kullanabilecekleri uygun materyaller tasarlarım.					
3	ÖGÖ lerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırım (internet, cd, bilgisayar programları...vb)					
4	ÖGÖ lerin müzik eğitimlerinde gerekli olan her türlü kaynağa ulaşıyorum (Kitap, dergi vb yazılı; görsel ve işitsel; yabancı kaynaklar)					
5	ÖGÖ lerin özelliklerine uygun farklı öğretim yöntemleri (renkleme, grafikleme, resimlendirme, taklitleme) kullanırım.					
6	ÖGÖ ler için müzik öğretim yöntemlerini uyarlarım.					
7	ÖGÖ lerin özelliklerine uygun ders içi etkinlikler düzenlerim (oyun, dans, drama vb).					
8	ÖGÖ lere tören, kutlama vb etkinliklerde uygun görevler veririm.					
9	ÖGÖ lere müzik dersinde işlediğim konularla ilgili ev ödevleri veya ek çalışmalar veririm.					
10	ÖGÖ lerin müzik dersi başarılarını bireyselleştirilmiş eğitim programına dikkat ederek nesnel olarak değerlendiririm					
11	ÖGÖ lerin müzik dersi başarılarını değerlendirmede ölçüt tablosu oluştururum. (puanlama ve ölçütler).					
12	ÖGÖ lerin müzik eğitiminde kendimi yeterli hissederim (Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Teorik Müzik Bilgisi).					
13	ÖGÖ ler ders esnasında problemleri davranış sergilediğinde bu durumu çözebilecek davranışlar gösterebilirim.					
14	ÖGÖ lerin müzik dersinde yaşayabileceğim öğretim problemlerini çözerim.					
15	ÖGÖ lerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
16	ÖGÖ lerin çalgı çalabilmelerinde teknik konulara dikkat ederim.					
17	ÖGÖ lerin hangi çalgının eğitimini alması gerektiğine öğrencinin isteğini de gözetenek karar veririm.					
18	ÖGÖ lere toplu müzik performans gruplarında görevler veririm.					
19	ÖGÖ lerin müzik eğitimleri ile ilişkili olarak gerektiğinde aileleri ile uygun iletişim kurarım.					
20	ÖGÖ lerin müzik eğitimlerinde diğer öğretmenlerle işbirliği ile uyum içinde çalışırım.					
21	ÖGÖ lerin müzik dersinde problemlerin çözümünde soruna yönelik bir uzmandan yardım alırım.					
22	ÖGÖ ler için deneyimlerimi ve ders ürünlerini diğer öğretmenlerle paylaşıyorum.					
23	ÖGÖ ler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarım.					
24	ÖGÖ lerin eğitimi ile ilgili mevzuat hakkında bilgiye sahibim.					
25	ÖGÖ lerin müziksel gelişmelerini raporlaştırırım.					
26	ÖGÖ ler için hazırladığım öğretim planlarımı uygulayırım.					
27	ÖGÖ lerin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan kazanımları değerlendiririm.					
28	ÖGÖ ler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken gerektiğinde bir uzmandan yardım alırım.					
29	ÖGÖ lerin müzik eğitiminde kullanmak üzere farklı değerlendirme formları (gözlem formu, kontrol listesi, vb) geliştiririm.					

### EK-3: Etik Kurul Ölçek Onay Belgesi



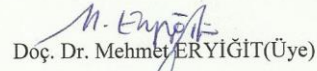
**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Mehmet Şahin AKINCI  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D.

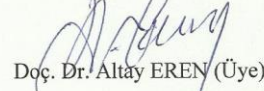
Sayın Mehmet Şahin AKINCI

“Müzik Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Müzik Dersi Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlikleri” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/72) Kurulumuzun 17.05.2016 tarihli ve 2016/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

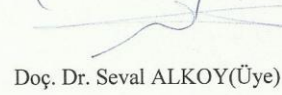
  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

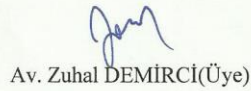
  
Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)

  
Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Av. Zuhal DEMİRCİ (Üye)

**EK-4: Faktör Analizi öncesi Müzik Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Müzik Uygulamalarına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği (43 maddelik ilk hali)**

	Sorular	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	ÖGÖ lerle müzik dersi için öğrenme ortamlarını düzenlerim (oturma planı, ilgili materyallerin yerleşimi vb)					
2	ÖGÖ lerin müzik dersinde kullanabilecekleri uygun materyaller tasarlarım.					
3	ÖGÖ lerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırım (internet, cd, bilgisayar programları...vb)					
4	ÖGÖ lerin müzik eğitimlerinde gerekli olan her türlü kaynağa ulaşırım (Kitap, dergi vb yazılı; görsel ve işitsel; yabancı kaynaklar)					
5	ÖGÖ lere müzik dersinde işlediğim konularla ilgili ev ödevleri veya ek çalışmalar veririm.					
6	ÖGÖ lerin müzik dersi başarılarını bireyselleştirilmiş eğitim programına dikkat ederek nesnel olarak değerlendiririm.					
7	ÖGÖ lerin müzik dersi başarılarını değerlendirmede ölçüt tablosu oluştururum. (puanlama ve kriterler)					
8	ÖGÖ lerin özelliklerine uygun farklı öğretim yöntemleri (renkleme, grafikleme, resimlendirme, taklitleme) kullanırım.					
9	ÖGÖ ler için müzik öğretim yöntemlerini uyarlarım.					
10	ÖGÖ lerin özelliklerine uygun ders içi etkinlikler düzenlerim (oyun, dans, drama vb).					
11	ÖGÖ lere diğer öğrencilerimle yaptığım etkinlikleri uyarlarım.					
12	ÖGÖ lere tören, kutlama vb etkinliklerde uygun görevler veririm.					
13	ÖGÖ lerin müzik dersine aktif katılımlarını sağlarım.					
14	ÖGÖ leri diğer arkadaşları ile birlikte grup çalışmalarına yönlendiririm.					
15	ÖGÖ lerin müzik eğitiminde kendimi yeterli hissederim (Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Teorik Müzik Bilgisi).					
16	ÖGÖ ler ders esnasında problemleri davranış sergilediğinde bu durumu çözebilecek tepkiler verebilirim.					
17	ÖGÖ lerin müzik dersinde yaşayabileceğim öğretim problemlerini çözerim.					
18	ÖGÖ lerin müzik derslerinde edindiğim olumsuz izlenimlerin ileride beni olumsuz etkilemeyeceğini düşünürüm.					
19	ÖGÖ ler müzik dersinde istediğim düzeyde gelişme gösteremediklerinde bireysel eğitim veririm.					
20	ÖGÖ lerin sınıfa uyum sağlamaları için gerekli tüm eğitsel uygulamaları yaparım.					
21	ÖGÖ lere konu anlatımı yaparken günlük yaşam ve doğal hayattan örnekler veririm.					

	Sorular	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
22	ÖĞÖ lerin müzik eğitimlerine ilişkin yapılan seminer, panel vb etkinliklerde sunum yaparım.					
23	ÖĞÖ lerin müzik eğitimlerine ilişkin makale, bildiri gibi bilimsel çalışmalar yaparım.					
24	ÖĞÖ lerin şarkı söyleyebilmeleri için uygun şarkıları seçerim.					
25	ÖĞÖ lerin çalgı çalabilmelerinde teknik konulara dikkat ederim.					
26	ÖĞÖ lerin hangi çalgının eğitimini alması gerektiğine öğrencinin isteğini de gözeterek karar veririm.					
27	ÖĞÖ lere toplu müzik performans gruplarında görevler veririm.					
28	ÖĞÖ lerin müzik derslerindeki olumlu davranışları için uygun ödül ve pekiştireçler veririm.					
29	ÖĞÖ lerin müzik eğitimleri ile ilişkili olarak gerektiğinde aileleri ile uygun iletişim kurarım.					
30	ÖĞÖ lerin müzik eğitimlerinde diğer öğretmenlerle işbirliği ile uyum içinde çalışırım.					
31	ÖĞÖ lerin müzik dersinde problemlerin çözümünde soruna yönelik bir uzmandan yardım alırım.					
32	ÖĞÖ ler için deneyimlerimi ve ders ürünlerini diğer öğretmenlerle paylaşıyorum.					
33	ÖĞÖ lerin yetersizlikleri ve özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
34	ÖĞÖ lerin kullandıkları çeşitli cihaz veya aletlerin bakım ve takibini yaparım.					
35	ÖĞÖ ler ve diğer öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiyi müzik dersi aracılığı ile sağlarım.					
36	"ÖĞÖ ler hakkında sınıftaki diğer öğrencilere, dönem başında gerekli açıklamaları yaparım.					
37	ÖĞÖ ler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarım.					
38	ÖĞÖ lerin eğitimleri ile ilgili mevzuat hakkında bilgiye sahibim.					
39	ÖĞÖ lerin müziksel gelişmelerini raporlaştırırım.					
40	ÖĞÖ ler için hazırladığım eğitsel planları etkili biçimde uygularım.					
41	ÖĞÖ lerin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan kazanımları değerlendiririm.					
42	ÖĞÖ ler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken gerektiğinde bir uzmandan yardım alırım.					
43	ÖĞÖ lerin müzik eğitimlerinde kullanılmak üzere çeşitli değerlendirme formları (gözlem formu, kontrol listesi, vb) geliştiririm.					

**EK-5: Araştırmanın temel dayanak noktalarından birisi olan ve araştırmacının Prof. Dr. Uğur ALPAGUT’ dan aldığı seminer dersi kapsamında çalışmış olduğu “Kaynaştırma Yoluyla Eğitime İlişkin Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu**

**KAYNAŞTIRMA YOLUYLA EĞİTİME İLİŞKİN  
MÜZİK ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞME FORMU**

Cinsiyet: Bay  Bayan

Medeni durum: evli  bekar

Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm (lisans):

Lisans mezuniyet yılınız:

Son mezuniyet durumunuz: Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

Kaynaştırma yoluyla eğitim verdiğiniz toplam yıl:

Şu an kaynaştırma yoluyla eğitimi verdiğiniz kurum: İlkokul  Ortaokul   
Anaokulu

Kaynaştırma yoluyla eğitimi verdiğiniz sınıfın özelliği: Özel sınıf  Kaynaştırma Sınıfı

Kaynaştırma yoluyla eğitim verdiğiniz ortam: Öğrencinin evi  Okulda bir sınıf   
Kaynak oda (Destek Eğitim Odası)

Şimdiye kadar kaynaştırma yoluyla eğitim verdiğiniz öğrencilerin sınıf seviyeleri:

Şimdiye kadar kaynaştırma yoluyla eğitimi verdiğiniz okul türleri:

Okulda kendinize ait bir müzik dersliği: var  yok

Şu an görev yaptığınız okulda müzik dersi verdiğiniz toplam kaynaştırma yoluyla eğitim öğrenci sayısı:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencisi olan sınıfların ayrı ayrı mevcutları:

Özel eğitim alanında herhangi bir seminer, sertifika programı, proje, kurs vb ne katıldınız mı?

Evet  Hayır

Kaynaştırma yoluyla eğitim veya özel eğitimle ilgili katıldığınız seminer, sertifika programı, proje, kurs ismi:

Şimdiye kadar edindiğiniz deneyimlere dayanarak kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinize müzik derslerinde uygulayabildiğiniz öğretim yöntemleri nelerdir:

Şu an görev yaptığınız okulda bulunan kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinin yetersizlik durumları nelerdir, işaretleyiniz

Görme yetersizliği  İşitme yetersizliği  Fiziksel-ortopedik yetersizlik   
 Konuşma yetersizliği  Zihin yetersizliği  sürekli-kronik hastalık   
 Otizm spektrum bozukluğu olan birey

Şu an çalıştığınız okulda rehberlik öğretmeni: var  yok

### GENEL MÜZİK EĞİTİMİ

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinin arkadaşları ile eğitim almaları amaçlanmasına rağmen sınıftaki sayılarına bakılmaksızın müzik eğitimlerini arkadaşlarından ayrı bir ders saatinde ve sınıf ortamında almaları gerektiğini düşünüyorum.

katılıyorum  katılmıyorum

Görüşleriniz:

Özel eğitim alanı içinde ayrı bir eğitim kapsamında olmasından dolayı kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerine müzik eğitimi verme konusunda kendimde bazı yetersizlikler görüyorum.

katılıyorum  katılmıyorum  Bu yetersizlikler:

Mezun olduktan sonra özür derecelerine göre en sık karşılaşılabileceğim grup olan kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerime verdiğim müzik eğitiminde yetersizliğimin nedeni lisans

eğitimimde bu alanda yeterli bilgi alamayışımdır. katılıyorum  katılmıyorum

Görüşleriniz:

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik alanında kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerine yönelik destek ve (uygulama örnekleri, kaynak, müzik teknolojik destek, uzman desteği vb) hizmetin yeterli sunulmaması verdiğim müzik eğitimini olumsuz etkilemektedir.

katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerine müzik derslerinde normal gelişim gösteren öğrencilere uygulanan müzik eğitim programının uygulanmasını doğru bulmuyorum.

katılıyorum  katılmıyorum  Benim uygun gördüğüm:



Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerine yönelik olarak hazırlamam gereken çeşitli resmi belgeler, planlar, işlenecek konuya ilişkin çalışma sayfaları, etkinliklere katılımlarını sağlama, varsa yeteneğini ve ilgilerini doğru belirleyebilme, çalışmalarını değerlendirme vb hakkında yeterli bilgilere sahip olmadığımı düşünüyorum. katılıyorum  katılmıyorum   
Şöyle bir sistem olabilir:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimi hazırladığım müziksel etkinliklere dahil edebiliyorum. Evet  Hayır  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencisi velilerinin çocukları ile yeterli ilgilenmemeleri sonucu kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinin davranışsal ve bilgisel birikimlerinin gelişemediğini düşünüyorum. katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrenci velilerinin müzik dersine olan ilgilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Sınıf içi veya sınıf dışında verdiğim ödevlerin kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim tarafından yapılıp yapılmaması durumlarını çeşitli nedenlerden dolayı dikkate alamıyorum. katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin başarı durumlarını sınıftaki diğer öğrencilerime uyguladığım kriterlerin aynısını kullanarak değerlendiriyorum. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim kitap, defter, kalem, silgi, çalgı vb ders gereçlerini düzenli olarak sınıfa getirmektedirler. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim bireysel performanslar yerine toplu performanslara katılmayı tercih etmektedirler. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

## **ŞARKI EĞİTİMİ**

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim çeşitli nedenlerden dolayı şarkı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağlayamamaktadır. katılıyorum  katılmıyorum   
Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim şarkı eğitimi alıştırmalarında ve şarkılarda hız ve nüans terimlerini uygulayamamaktadırlar. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Şarkı eğitimi sırasında drama ve oyunlaştırılmış etkinlikler kullandığımda kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin derse olan ilgisi ve şarkı söylemeye katılımları artabiliyor. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim şarkıların sözlerini yeteri kadar ezberleyebiliyorlar. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim sınıfta bireysel olarak şarkıları seslendirebiliyorlar. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin şarkı performanslarının çalgı performanslarına göre daha iyi durumda olduğunu düşünüyorum. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim şarkıların sözlerini sınıfta birlikte takip edebiliyorlar. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Genel başarılarının düşük olmasından dolayı sınıfta ortaklaşa söylenecek olan şarkıların seçiminde kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin durumlarını dikkate alamıyorum. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim güncel ve popüler şarkılara daha fazla ilgili göstermekte ve başarılı olabilmektedirler. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin az bir bölümü  , yarısı  , çoğunluğu  şarkı eğitimlerinde yeteri kadar başarılıdır.

Görüşleriniz:

Şarkı öğretimi için kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinize programda yer alan müzik dersinden başka özel bir çalışma zamanı uygulayıp uygulayamama durumunuz hakkında görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinizi de düşünerek sınıfta ortaklaşa seslendirilecek olan şarkıların seçiminde şarkı sözlerinin anlatmak istediği genel anlama ilişkin dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir:

Seçtiğiniz şarkıların kelime yapısı/özelliklerine ilişkin dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinize şarkı eğitimi verirken varsa sizin özel olarak geliştirdiğiniz bir yöntem, teknik veya uygulama hakkında görüşleriniz:

Şarkı eğitiminin ve şarkı söylemenin kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerine olan faydaları sizce neler olabilir:

Konuşma yetersizliği olan veya konuşmada zorlanan kaynaştırma öğrencileriniz için özel bir uygulama yapıyor musunuz:

Bu sorulardan başka kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinin şarkı eğitimi ile ilgili görüşleriniz, varsa belirlediğiniz problemler ve önerileriniz nedir:

## **ÇALGI EĞİTİMİ**

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim çeşitli nedenler yüzünden çalgı eğitimi performanslarına yeterli katılımı sağlayamamaktadır. katılıyorum  katılmıyorum

Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim çalgı eğitimi alıştırmalarında ve çalgı eserlerinde hız ve nüans terimlerini uygulayamamaktadırlar. katılıyorum  katılmıyorum

Görüşleriniz:

Çalgı eğitimi sırasında drama ve oyunlaştırılmış etkinlikler kullandığımda kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin derse olan ilgisi ve çalgı çalma etkinliklerine katılımları artabiliyor.

katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim müzik eserlerinin notalarını veya konuya ilişkin çalışma sayfalarını diğer arkadaşlarıyla birlikte takip edebiliyorlar.

Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim çalgı eserlerin notalarını yeteri kadar ezberleyebiliyorlar. Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerim sınıfta bireysel olarak çalgı çalabilmektedirler.

Katılıyorum  katılmıyorum  Görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin az bir bölümü , yarısı , çoğunluğu  çalgı eğitimlerinde yeteri kadar başarılıdırlar

Görüşleriniz:

Sınıfta verdiğiniz müzik eğitiminden önce her hangi bir çalgı eğitimi almış olan veya çalmakta olan kaynaştırma yoluyla eğitim öğrenciniz var mı?

Çalgı eğitimi için kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinize programda yer alan müzik dersinden başka özel bir çalışma zamanı uygulayıp uygulayamama durumunuz hakkında görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinize çalgı eğitimi verirken varsa sizin özel olarak geliştirdiğiniz bir yöntem, teknik veya uygulama hakkında görüşleriniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerimin kolaylıkla kullanabildiği çalgılar şunlardır:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinizi de göz önüne alarak bütün sınıf için çaldırmayı düşündüğünüz çalgı eserini seçerken nelere dikkat etmektesiniz:

Kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencileri çalgı eğitiminde başarılı olamıyorlarsa sizce buna neden olan etmenler nelerdir:

Bu sorulardan başka kaynaştırma yoluyla eğitim öğrencilerinin sizce çalgı eğitimi ile ilgili görüşleriniz, varsa belirlediğiniz problemler ve önerileriniz nedir:

Teşekkür ediyorum... Başka eklemek istediğiniz bir şey varsa ekleyiniz...

## ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Şahin AKINCI

1983 yılında Isparta’ da doğdu. Lise eğitimini Isparta Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü’ nde tamamladı. 2005 yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı’ nda Lisans Eğitimini tamamladı. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunda müzik öğretmenliği görevine başladı ve 2012 yılı ortalarına kadar sürdürdü. 2007-2008 yılları arasında askerlik görevini tamamladı. Müzik öğretmenliği görevini sürdürmekte iken 2009-2011 yılları arasında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Programı’ nda yüksek lisans eğitimini tamamladı ve yüksek lisans eğitimi boyunca aynı bölümde lisans kademesinde öğretim elemanı olarak koro ve ses eğitimi dersleri verdi. 2012 yılı temmuz ayından itibaren Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda Ses Eğitimi ve Koro alanlarında öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı ve devam etmektedir. 2013 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda doktora eğitimine başladı ve 2017 yılında doktora eğitimini tamamladı.

İletişim adresleri:

e mail: mehmetshahinakinci@hotmail.com

akincisahinmehmet@gmail.com