



T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Anabilim Dalı

**REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİME
İLİŞKİN ÖZ YETKİNLİK ALGILARI VE
KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DUYGU ÖZDEMİR

155101119

DANIŞMAN: Dr.Öğr.Üyesi Begümhan YÜKSEL

İstanbul, 2018

REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİME

İLİŞKİN ÖZ YETKİNLİK ALGILARI VE KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN

GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS

DUYGU ÖZDEMİR

2018



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Psikoloji Anabilim Dalı

**REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİME
İLİŞKİN ÖZ YETKİNLİK ALGILARI VE
KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: **DUYGU ÖZDEMİR**

KABUL VE ONAY

Duygu ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “Rehber Öğretmen Adaylarının Öz yetkinlik ve Kaynaştırmaya İlişkin Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Savunma Sınavı tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından tez olarak kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Begümhan YÜKSEL

Danışman

Başkan : Dr.Öğr.Üyesi Begümhan YÜKSEL

Üye : Unvanı, Adı ve SOYADI

Üye : Unvanı, Adı ve SOYADI

Üye : Unvanı, Adı ve SOYADI

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza
Unvanı, Adı ve SOYADI
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki 17 hükümlere tabidir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Rehber Öğretmen Adaylarının Öz yetkinlik ve Kaynaştırmaya İlişkin Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih ve İmza

Duygu ÖZDEMİR

ONAY

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece İstanbul Arel yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih ve İmza

Duygu ÖZDEMİR

ÖZET

REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN ÖZ YETKİNLİK ALGILARI VE KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Duygu ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Begümhan Yüksel

Temmuz, 2018 – 116 sayfa

Rehber öğretmenler, okullarda psikolojik danışmanlık görevini üstlenmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımları ve gözlemleri son derece önemlidir. Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışmada, rehber öğretmen adaylarının düşüncelerini tespit etmek için Veysel Aksoy ve İbrahim H. Diken (2009) tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeği” ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ölçeklerin uygulandığı Akdeniz, Biruni, Kültür ve Hasan Kalyoncu Üniversiteleri’nde öğrenim gören rehber öğretmen adayları arasında öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya ilişkin düşünceleri arasındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca, engelli yakını olan rehber öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri yüksek düzeydeyken engelli yakını olmayan rehber öğretmen adaylarının orta düzeyde kaynaştırma eğilimi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan rehber öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar aracılığıyla bu sonuçların elde edilmesi, çalışmanın sınırlılıklarını meydana getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yetkinlik, Kaynaştırma, Rehber öğretmen adayları.

ABSTRACT

INSPECTION OF GUIDANCE COUNSELOR CANDIDATES' OPINIONS ABOUT SPECIAL EDUCATION, BOUNDING AND PERCEPTION OF SELF- EFFICACY

Duygu ÖZDEMİR

Master's Thesis, Psychology Department

Advisor: Asst.Prof.Begümhan Yüksel

July, 2018 – 116 pages

School counselors undertake psychological counseling in schools. For this reason, guidance teachers' approaches and observations towards students are very important. The basic purpose of this study is to investigate the school counselors' perceptions about self-efficacy and opinions about coalescence. For understanding the ideas of the teachers a questionnaire application prepared by Veysel Aksoy and İbrahim H. Diken (2009) "School counselors' self-sufficiency about the private education scale" and "Opinions Towards Inclusion Scale" which is translated to Turkish by Kırcaali-İftar (1996) has been used in the study. The results showed that the opinions towards the integration and self-efficacy perception is same for both genders. The difference of self-efficacy perceptions and integration considerations of school counselor candidates which study in Akdeniz, Biruni, Kültür and Hasan Kalyoncu Universities were meaningful. The results also showed that the integration applications of the teachers who are relatives of a disadvantaged person higher than the teachers who are not a relative of a disadvantaged person. The results get from the teachers who have been applied to our survey and this has been accepted as the limitedness of the study.

Keywords: Self-efficacy, Integration, School counselors candidates.

ÖNSÖZ

Çalışmanın planlanmasında ve tamamlanmasında çalışma boyunca yardımını, desteğini benden esirgemeyen, her aşamasında sabırla yol gösteren danışman hocam Dr.Öğr.Üyesi Begümhan Yüksel'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde desteklerini esirgemeyen, hayatımı kolaylaştıran Babam Osman ÖZDEMİR 'e,varlığıyla en büyük destek olan kardeşim Hasibe ÖZDEMİR' e dualarıyla yanımda olan annem Düriye ÖZDEMİR' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her anımda beni mutlu etmeye çabalayan sevgili Aykut ATLI' ya tez sürecindeki tüm destekleri ve hayatıma kattığı tüm güzellikler için teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul, 2018

Duygu ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öz Yetkinlik İnancı	12
2.1.1. Öz Yetkinlik İnancı Tanımı	12
2.1.2. Öz Yetkinliğin Oluşumu	13
2.1.3. Öz Yetkinlik Düzeyinin Etkileri	19
2.1.4. Mesleki Öz Yetkinlik ve Öğretmen Öz Yetkinliği	21

2.1.5 Öğretmen Yetkinlik Modelleri	24
2.1.6 Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinliği ile İlgili Çalışmalar	25
2.2. Kaynaştırma Eğitimi	30
2.2.1. Kaynaştırmanın Tanımı	30
2.2.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal Düzenlemeler	34
2.2.3. Kaynaştırmanın İçeriğinde Yer Alan Hususlar Ve Kaynaştırmanın Uygulanması	35
2.2.4. Kaynaştırmanın Amaçları	39
2.2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	41
2.2.6. Kaynaştırmanın Türleri	43
2.2.7. Öğretmen ve Öğrenci Açısından Kaynaştırma	44
2.2.8. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Çalışmalar	46
2.2.9 Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnancı ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Çalışmalar	48

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	53
3.3.2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği	53
3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	54
3.4 Verilerin Analizi	55
3.5. Araştırmada Gözlenen Değişkenlerin Normal Dağılıma Uygunluğu	56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	63
4.2. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Üniversite Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular.....	65
4.3. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Engelli Yakını Olma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	67
4.4. Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ile İlgili Öz Yetkinlik İnanç Düzeyine İlişkin Bulgular	68
4.5. Rehber Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular	69
4.6. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye ait Bulgular	70

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	72
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	79
5.2.1. Sonuçlar	79
5.2.2. Öneriler	82
5.3. Literatüre Katkı ve Geleceğe Yönelik Katkı Alanları	82
KAYNAKÇA	84
EKLER	93
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	93
Ek-2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği ...	94
Ek-3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	97

KISALTMALAR LİSTESİ

RÖÖİÖÖ	:Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği
KİGÖ	:Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği
KMO	:Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Yüksek ve Düşük Öz Yetkinliğin Etkileri	20
Tablo 2.2. Kaynaştırmanın Sağladığı Faydalar.....	42
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Rehber Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	52
Tablo 3.2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği Maddelerinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi.....	56
Tablo 3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği Maddelerinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi	58
Tablo 3.4. Toplam 40 Maddelik RÖÖİÖÖ Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değerleri	59
Tablo 3.5. Toplam 20 Maddelik KİGÖ Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değerleri	60
Tablo 3.6. RÖÖİÖÖ Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 3.7. Toplam 40 Maddelik RÖÖİÖÖ İlişkin Faktör Analizi Sonuçları ..	63
Tablo 4.1. Rehber Öğretmenlerin Öz Yetkinlikİnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin U-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.2. Rehber Öğretmenlerinin Öz Yetkinlikİnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Üniversite Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin H-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.3. Rehber Öğretmenlerin Öz Yetkinlikİnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Düşüncelerinin Engelli Yakını Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin U-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.4. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitim ile İlgili Öz Yetkinlik İnanç Düzeyleri için Elde Edilen Betimsel İstatistikler.....	68
Tablo 4.5. Rehber Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Elde Edilen Betimsel İstatistikler	69

Tablo 4.6. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular 70



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Öğretmen Öz Yetkinliğini Etkileyen Faktörler	17
Şekil 2.2. Öz Yetkinlik İnancının Oluşumu.....	22
Şekil 2.3. Kaynaştırma Eğitimi.....	33
Şekil 2.4. Kaynaştırmanın İçeriğinde Yer Alan Hususlar	36
Şekil 2.5. Kaynaştırma Uygulamaları.....	38
Şekil 3.1.Öz Yetkinlik Ölçeği İçin P-P Grafiği Beklenen ve Gözlenen Değerlerin Dağılımı	57
Şekil 3.2. Kaynaştırma Ölçeği İçin P-P Grafiği Beklenen ve Gözlenen Değerlerin Dağılımı	58
Şekil 3.3. Kaynaştırma ve Öz Yetkinlik Ölçekleri İçin Saçılım Dağılımı	71

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	93
EK-2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği	93
EK-3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	94
EK-4. Özgeçmiş	97



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışmanın temel amacı, rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini incelemektir. Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtlılar ve tanımlar açıklanacaktır.

1.1. Problem

Eğitim bir toplumun temelini oluşmasında ve toplumun gelişmesinde önemli rol oynar. Şüphesiz ki; eğitimin en önemli yapı taşlarından birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği sosyal, kültürel, akademik yeterliliğe sahip, gelişime açık, farkındalık düzeyi yüksek bireylerden oluşan profesyonel statüde bir meslektir (Ünal,2011). Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç'e (2004) göre; öğretmenin görevi, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak, öğrencilerde istedik davranışlar kazandırmak ve bu davranışların kazanılıp kazanılmadığını öğretim süreci boyunca değerlendirmektir. Öğretmenler, her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz ederek ihtiyaçlarına cevap verebilecek yetkinliğe sahip olmalıdır. Milli eğitim bakanlığı (MEB ÖGYM, 2009:7) öğretmen yeterliliğini 'öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar' olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarında, onların üniversitede aldıkları eğitimin kalitesi ve mesleki yeterliliklerinin yanı sıra; görevlerini yaparken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine inançları yani 'öz yetkinlik inançları' da oldukça etkili bir faktördür (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, Soran, 2004).

Öz yetkinlik kavramı, Bandura (1997) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramında ilk olarak ortaya konulmuştur. Ayrıca öz yetkinlik kavramının gelişmesinde Gist ve Mitchell (1992), Sherer (1982), Shelton (1990), Gist (1987), Muretta (2004) tarafından yapılan çalışmaların da kayda değer etkisi bulunmaktadır (Bolat, 2011: 3-6). Bandura (1984) öz yetkinlik inancını, bireyin beklenen bir sonuca ulaşmak için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde gösterebilme yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bandura'ya göre; "Kişilerin üstlendikleri bir görevi yerine getirme konusunda gerekli becerilere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin inancını yansıtan öz yetkinlik inancı, kişilerin eğitimleri, sağlık durumları, duygusal durumları, özel ve iş yaşamları, iş tutumları ve çıktılar üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir" (Bandura, 2002; akt. Bolat, 2011: 3).

Bireyin öz yetkinlik algısı ne kadar yüksek olursa bir iş ile ilgili sarf ettiği çaba, sabır ve dayanıklılık da o kadar yüksek olur. Bandura, öz yetkinlik algısının bireyin etkinlik seçiminde, karşılaştığı problemler karşısında gösterdiği sabır ve çabada etkili olduğunu; yüksek yetkinlik algısına sahip bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında kolayca pes etmediklerini, ısrarlı ve sabırlı davrandıklarını ileri sürmüştür (Akt. Sarı, Çelik öz ve Seçer, 2009).

Nitelikli insan gücünün yetişmesinde ve toplumların refah seviyelerinin artarak geleceğe hazırlanmasında kritik görev ve sorumlukları olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, mesleki açıdan başarılarını belirlemenin ötesinde öğrencilerin başarısına tesir edecek olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır. Friedman ve Kass (2002: 676) öğretmen mesleki yetkinlik inancını, 'öğretmenin öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneği (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısı' (kurumsal yetkinlik) olarak tanımlamışlardır. Öğretmen mesleki yetkinlik inancı, öğretimin her basamağında etkili olmakla birlikte, öğretmen davranışlarını belirleyerek, öğretim sürecini ve öğrenci başarısını etkilemesi nedeniyle araştırmalarda önemle üzerinde durulan bir kavram olmuştur. Öz

yetkinlik düzeyi yüksek olan bir öğretmen, yaptığı işin önemli olduğu düşüncesiyle birlikte öğrencilerin performanslarını artırabileceği inancına sahiptir ve bu inancının gerçekleşmesi için amaç belirleyerek bu amaçlara ulaşılması için çaba göstermektedir (Aktağ ve Walter, 2005: 128).

Plourde (2001), öz yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullandıklarını; Henson (2001), öz yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya eğilimli olduklarını belirtmişlerdir.

Yüksek öz yetkinlik inancı olan bir öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verdiği ve sağlıklı bir sınıf atmosferi yaratmaya eğilimli oldukları gözlenmiştir (Fritz, Miller, Kreutzer ve Macphee, 1995). Öz yetkinlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin de değiştiği bildirilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Schmitz (2000), öz yetkinlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını söylemektedir. Öz yetkinliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu ortaya çıkmıştır (Turcan, 2011).

Çağdaş eğitim sistemine uygun, donanımlı bireyler yetiştirmede farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin birbirlerini desteleyerek iş birliği yapmaları önemlidir. Şüphesiz ki, bu ekip üyelerinden en önemli görev ve sorumluluklara sahip olan öğretmenlerden birisi de rehber öğretmenlerdir. Rehber öğretmenin Türk eğitim sisteminin genel amaçları çerçevesinde; temelde öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmaları, gizil güçlerini en uygun şekilde kullanmaları ve geliştirmeleri için eğitsel rehberlik, grup rehberlik etkinlikleri, öğretim kademelerine göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, yönlendirme, ölçme araçlarının uygulanması ve değerlendirilmesi, öğrenci ve aile katılımlarını sağlamaya yönelik görev ve sorumlulukları vardır (MEB, 2009).

Rehber öğretmenler okul içerisindeki öğrencilerle ilgili planlamalar yapmanın yanı sıra yönlendirici şekilde hizmetler verme, bilgi sağlama, programların uygulanmasına yardımcı olma gibi konularda roller üstlenmektedir (Ünal ve Ünal, 2010: 921).

Araştırmalar, üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarından mezun olup mesleğe başlayan rehber öğretmenlerin, ilk yıllarda tecrübe ve beceri eksiklikleri nedeniyle düşük öz yetkinlik algılarına sahip olduklarını ve kendilerini değerlendirme becerilerinde yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Rehber öğretmenler mesleki formasyonları gereği okullarda öğrencilerin gelişimlerini takip ederek, desteklemekle yükümlüdürler. Bu nedenle de rehber öğretmenler, normal gelişim süreçlerinde aksamalar yaşayan ya da herhangi bir gelişimsel veya zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerle çoğunlukla ilk defa karşılaşan ve kendilerinden uygun rehberlik yapması beklenen okul profesyonelleri olmak durumundadırlar. Birçok rehber öğretmen, yetersiz danışmanlık deneyimi ve yetersiz klinik destek hizmetleri gibi birçok nedenden dolayı beklenen rehberlik ve danışma hizmetleri ile ilgili yetersizlik yaşamaktadır (Boyd ve Walter, 1975; Roberts ve Borders, 1994).

Özel eğitim hizmetlerinin verilmesi sırasında rehber öğretmenin görevleri arasında, öğrenciye verilen bireysel ve grup danışma hizmetleri, aileye verilen danışmanlık hizmetleri, öğretmenlere, okul personeline ve okul idaresine verilen danışmanlık hizmetleri yer almaktadır (Yüksel,2010).

Rehber öğretmen adayları lisans programlarında özel eğitime ilişkin gelişim psikolojisi, özel eğitim ve öğrenme güçlükleri derslerini farklı üniversitelerde seçmeli veya zorunlu ders olarak almaktadırlar. Bununla beraber, rehber öğretmenlerin de diğer öğretmenler gibi görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için mesleki alan bilgisi dışında öz yetkinlik inançları da kritik önem taşımaktadır. Rehber öğretmenlerin öz yetkinlik inançları, mesleki başarılarını belirlemenin ötesinde geleceğin nesillerini yetiştirirken öğrencilerin motivasyon ve başarılarını da etkilemektedir. Larson ve Daniels (1998)'e göre yüksek düzeyde öz yetkinliğe sahip rehber öğretmenler, daha az kaygı yaşamakta olup, olumlu beklenti

düzeyleri daha yüksek olmakta ve daha fazla öz değerlendirme yaşantıları geçirmektedirler. Bunlardan yola çıkarak, rehber öğretmenin danışmanlık sürecinde yaşayacağı kaygının rehber öğretmenin performansı ve vereceği kararlar üzerinde olumsuzluğa yol açmasını önlemek için, danışmanlık becerisini önemli ölçüde etkileyen öz yetkinlik inancını geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca rehber öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının okul ortamında yürütecekleri rehberlik çalışmaları (örneğin, sınıf rehberlik, grup rehberliği ve mesleki rehberlik etkinlikleri) üzerinde etkili olabileceği de söylenebilir (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking, 2004).

Dünyada özel eğitim ihtiyacı olan çocuk sayısının artması ve bilimsel alanda yaşanan gelişmelerin beraberinde getirdiği yeni olanaklar, kaynaştırma eğitimi gibi farklı özel eğitim türlerini ortaya çıkarmaktadır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri ile sosyal beceriler kazanmalarının sağlanması ve toplumla kaynaşabilmeleri için en az yapılandırılmış eğitim ortamı olan kaynaştırma eğitimi ortamında eğitim görmeleri gerektiği düşüncesi ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok çalışma ile desteklenmektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının oluşmasında etkili olan nedenlerin belirlenmesi üzerine yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının eğitim-öğretim ortamına da olumlu bir şekilde yansıtacağı araştırmalarla belirtilmiştir (Kuzu, 2011).

Koçyiğit (2015) yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla yaptığı çalışmasında, okul rehber öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında ilk olarak öğretmenlere, ihtiyaç duydukları konularda destek verdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların yetersizlik özellikleri ve sınıf içinde ortaya çıkabilecek davranışsal problemler hakkında öğretmenle bilgilendirici görüşmeler yaptıklarını belirten okul rehber öğretmenleri aynı zamanda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında da öğretmenlere rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Okul rehber öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında kaynaştırma öğrencilerinin hangi sınıflara yerleştirileceği, sınıfın ışık, ses, görüntü bakımından

düzenlenmesi, araç gereç ve materyal temini, sınıfın fiziksel ortamının güvenli hâle getirilmesi ve okulda bazı gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılmasına yönelik okul yönetimine yardım ve rehberlik yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre; kaynaştırma uygulamalarına hazırlık kapsamında öğrencilere de yardım ve rehberlik yapılmaktadır. Hem normal gelişim gösteren öğrencilerin, hem de kaynaştırma öğrencisinin eğitim sürecine hazırlanması için ihtiyaç duyulan her konuda okul rehber öğretmenleri onlara yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul rehber öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları başlarken hem normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine hem de kaynaştırma öğrencisinin ailesine seminer, bireysel görüşme ve müşavirlik şeklinde yardım ve rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir.

Yukarıda bahsedildiği üzere rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları arasında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler de rehber öğretmenin önemli görev ve sorumlulukları içerisinde yer almaktadır. Kaynaştırma, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların yaşlılarıyla aynı sınıf ortamında eğitimini içeren bir eğitim türüdür (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010: 346). Türkiye'de ve dünyada kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşan yapısı, bu çalışmada kaynaştırmanın yer almasının temel nedenlerinden birisidir. Çalışmada rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak için incelemelerde bulunulmuştur.

Bu nedenle öğretmenlerin öz yetkinlikleri ve kaynaştırma eğitimi konusunda ihtiyaç duyulan niteliklerin rehber öğretmenler özelinde araştırılacak olmasındaki temel amaç, rehber öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri yönlendirme konusunda diğer öğretmenlere göre daha fazla etkilerinin olmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini incelemektir. Bunun yanında

rehber öğretmen adaylarının hem öz yetkinlik hem de kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerinin cinsiyet, üniversite türü ve engelli yakını olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu sayede rehber öğretmen adaylarının öz yetkinliklerini ve kaynaştırma konusundaki fikirlerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi çalışmanın bir diğer amacı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.a) Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.b) Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.a) Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algı düzeyleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2.b) Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri üniversite türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3.a) Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algı düzeyleri engelli yakını olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.b) Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri engelli yakını olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4) Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik algıları ne düzeydedir?

5) Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

6) Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların mesleki başarılarının belirleyicilerinden birisi olan öz yetkinlik inancı hakkında rehber öğretmen adayları açısından açıklama getirecek olması, ve rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik inançlarının, kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini etkilemesi araştırmayı önemli hale getiren hususlardan birisidir.

Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik yetkinlik inançlarının incelenmesi, bu konuda gereken çalışmalar yapılmasını ve kaynaştırma konusunda gerekli eğitimi alarak mesleğe başlamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle, bu konuda yapılacak araştırmalar önem kazanmaktadır. Geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmenlerin öz yetkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisinin bulunması, araştırmayı önemli kılmaktadır. Rehber öğretmen adayları açısından yapılan araştırma sayısının sınırlı olması da araştırmanın önemini meydana getirmektedir. Öğretmenlerin hem kişiler arası öz yetkinlik inançlarının hem de kaynaştırma eğitime yönelik görüş ve tutumlarının belirlenip öncelikle hizmet içi eğitim programları olmak üzere gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilecek sonuçların öğrenciler başta olmak üzere hem öğretmenlere hem de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilgili birimlere katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik inançlarının ve kaynaştırma konusundaki düşüncelerinin tespit edilmesi, çalışmanın alan yazına sağlayacağı olası katkılar arasında yer almaktadır. Ayrıca bu çalışmayla, aday rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek, üniversitelerin rehber öğretmen yetiştirme programlarının araştırmadan elde edilecek bulgulardan yararlanması umulmaktadır. Rehber öğretmenlerle ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutacak şekilde bilgiler elde edilecek olması, çalışmanın alan yazına olası katkılarından bir diğeridir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Araştırma Kültür, Biruni, Hasan Kalyoncu ve Akdeniz Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nde öğrenime devam eden dördüncü sınıf 169 rehber öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2) Araştırma ölçme araçları olan 'Kişisel Bilgi Formu', 'Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeği' ve 'Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği' inde yer alan maddeler ile sınırlıdır.

3) Araştırmanın verileri, 2017-2018 yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1) Araştırmaya katılan rehber öğretmen adayları, kişisel bilgi formu ve ölçeklere doğru ve eksiksiz yanıtlar vermişlerdir.

2. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz yetkinlik:Öz yetkinlik, “Kişilerin üstlendikleri bir görevi yerine getirme konusunda gerekli becerilere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin inancını yansıtan öz yetkinlik, kişilerin eğitimleri, sağlık durumları, duygusal durumları, özel ve iş yaşamları, iş tutumları ve çıktılar üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir” (Bandura, 1997).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır. (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018).

Rehber Öğretmen: Bireylerin yetenekleri, becerileri, ilgileri, tavırları, güdüleri, kişisel ve duygusal problemleri konusunda kendisini daha iyi anlaması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, kendi kendine kararlar

alabilir ve problemlerini çözebilir hale gelmesini amaçlayan kişidir (Kuzgun, 2001).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin kapsamı, önemi, ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının içerikleri açıklanarak, Bandura'nın 1977 yılında ortaya koyduğu sosyal öğrenme teorisinde ele alınan "öz yetkinlik inancı" kavramı açıklanarak, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik inancı ve kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Psikolojik danışma hizmeti, danışan ile danışmanın yüz yüze geldikleri uygun bir ortamda, danışanın kendisini anlaması, problemlerini anlayabilmesi ve realist kararlar alarak kendi kapasitesini ortaya çıkarabilmesi amacıyla bireysel ya da grupta yapılan psikolojik yardım sürecidir. Rehberlik hizmetleri; bireylerin kendini tanıması, sorunları çözmesi, realist kararlar alması, performanslarını kendine en uygun şekilde geliştirmesi, çevresine sağlıklı ve dengeli bir uyum sağlaması ve böylece kapasitesini ortaya koyması için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır.

Rehber öğretmen adayları lisans programlarında özel eğitime ilişkin gelişim psikolojisi, özel eğitim ve öğrenme güçlükleri derslerini farklı üniversitelerde zorunlu veya seçmeli ders olarak almaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı üniversitelerde incelendiğinde; Kültür Üniversitesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde, öğrenme güçlüğü dersi seçmeli, özel yetenekli çocuklar eğitimi seçmeli, özel eğitim ve kaynaştırma zorunlu ders olarak verilmektedir. Akdeniz Üniversitesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde, özel eğitim ve öğrenme güçlükleri dersleri zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Biruni Üniversitesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde ise özel eğitim ve öğrenme güçlükleri dersleri zorunlu ders olarak

okutulmaktadır. Hasan Kalyoncu Üniversitesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde ise, özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara sunulan rehberlik hizmetlerinin amaç, teknik, kapsam, alan ve tanım bakımından rehberlik ve özel eğitim çerçevesinde aynı olduğu belirtilmektedir. Fakat, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların aileleri ve çocukların özellikleri göz önüne alındığında farklı rehberlik ve eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gereksinimlerini karşılamada bu çocuklara özel mesleki ve eğitsel rehberlik hizmetleri düzenlemelerinin yapılması ihtiyacı karşılamada daha etkin olacaktır.

2.1. Öz Yetkinlik İnancı

Öz yetkinlik inancı kavramı, ilk olarak Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile ortaya çıkmış ve daha sonra pek çok araştırmacı tarafından farklı alanlarda ele alınarak incelenmiştir. Bu bölümde öz yetkinlik kavramı ve kapsamı ile ilgili bilgi verilirken, öz yetkinlik tanımı, öz yetkinliğin oluşumu, öz yetkinlik türleri, öz yetkinliği etkileyen faktörler, öz yetkinlik kaynakları, öz yetkinlik düzeyinin etkileri, mesleki öz yetkinlik konularına açıklama getirilecektir.

2.1.1. Öz Yetkinlik İnancı Tanımı

“Öz yetkinlik inancı”, Bandura'nın (1977), Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan önemli bir kavramdır (Pajares, 1996). Bandura'ya (1982) göre öz yetkinlik inancı, “bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin yargıları”dır. Bandura, verilen bir görevde başarılı olacağını düşünen bireylerin büyük olasılıkla başarılı olacaklarını çünkü bu bireylerin hedeflerine ulaşmak için çok çaba sarf ettiklerini, zorluklarla karşılaştıklarında ise pes etmeden mücadele ettiklerini belirtmiştir. İnsanların kendileriyle ilgili olan

güven ve inançlarının düzeyi, öz yetkinlik kavramının temelini oluşturmaktadır.

Öz yetkinlik kavramını, Bandura' dan sonra farklı araştırmacılar farklı konularda ele alarak tanımlamışlardır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001:783);öz yetkinlik inancını, “bireyin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentisi” olarak tanımlarken; Zengin (2003:6), “bireylerin bir işe başlama ve o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmelerine ve tamamlayabilmelerine olan inançları ve yargıları” olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda öz yetkinlik,“insanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır. Öz yetkinlik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır” (Kotaman, 2008: 112). Görüldüğü üzere öz yetkinlik kavramı, insanın kendisine duyduğu güven ve kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin meydana getirdiği bir kavramdır.

Öz yetkinlik, öğrenmeyi ve performansı etkileyen önemli motivasyon faktörlerinden birisi olarak sıklıkla tanımlanmıştır. Öz yetkinlik inançları, kişinin belirli çıktılar üretmek için gerekli olan eylem kurslarını organize etme ve yürütme yeteneği hakkındaki yargılara atıfta bulunur (Niemivirta ve Tapola, 2007: 241).

Öz yetkinlik inancı, bireyin performansına ve kapasitesine ilişkin düşüncelerini içermektedir (Demirdağ, 2015: 316).Öz yetkinlik, “bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır” (Akar, 2008: 186). Buradan hareketle insanların problem çözme ve sorunlarla mücadele etme konusundaki yeteneklerinin öz yetkinlik ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2.1.2. Öz Yetkinliğin Oluşumu

Bandura (1995), öz yetkinlik inançlarının kaynaklarını dört temel alana ayırmıştır.Doğrudan deneyimler veya ustalık yaşantıları bunlardan en önemlisidir. Ustalık yaşantıları yüksek oranda yetkinlik oluşturmada en etkin yoldur (Bandura, 1994).

Yetkinlik bilgisinin ikinci temeli diğerklerinin davranışları tarafından oluşturulan ‘dolaylı yaşantılardır’. Bandura’ya (2004) göre, eğer bireyler diğerklerinin çabalayarak başarılı olduklarını gördüklerinde, kendileri de gerekli emeği sarf ederlerse, kendilerinin de başarılı olacağına inanmaya başlarlar.

Bandura’dan sonra bazı çalışmalarda; öz yetkinlik inancı göreve özgü olmasının dışında, kişilik özelliğine benzer farklı özelliklere de genellenebilir bir inanç olarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda, öz yetkinlik inancı alan yazın da göreve özel, alana özel ve genel öz yetkinlik olmak üzere üç aşamada incelenmektedir.

1. Göreve Özel Öz Yetkinlik

Bandura (1986), öz yetkinlik inancının kişilik özelliği değil, çevreye bağlı olduğunu belirtmiştir. Bandura’ya göre belirli bir görevle ilişkilendirildiği zaman öz yetkinlik inancından bahsedilebilir. Buna bağlı olarak, kişisel öz yetkinlik, kişilerin belirli görevleri başarılı bir şekilde tamamlama veya belirli davranışları gösterme yetenekleri hakkındaki inançları ve becerileri tarafından belirlenmektedir. Bu düzeyde açıklanan öz yetkinlik inancı “göreve özel öz yetkinlik inancı” olarak açıklanabilmektedir

2. Alana Özel Öz Yetkinlik

Kişinin akademik, gündelik veya profesyonel yaşamındaki farklı etkinliklerle ilişkili inançlarını kapsar.

3. Genel Öz Yetkinlik

Genel öz yetkinlik inancı, kişilerin üzerlerine aldıkları belirli bir görev açısından ya da sadece üstlendikleri roller ile ilgili öz yetkinliklerine inanması ile sınırlı değildir; yaşamın mücadele gerektiren farklı alanlarında, ortaya koyacakları performans açısından kendilerini ne kadar yeterli hissettiği ile ilgilidir.

Öz yetkinlik, özellikle son 20 yılda önemli bir araştırma konusu haline almış, eğitim ve psikoloji başta olmak üzere pek çok bilim dalının üzerinde çalıştığı bir alan haline gelmiştir (Uysal ve Kösemen, 2013: 217). Bu nedenle

öz yetkinlik oluşumunun açıklanması için yürütülen çalışmaların sayısı giderek artan bir yapıya sahiptir.

Öz yetkinliğin oluşumunda bireyin ailesi ve yakın çevresinin etkisi büyüktür. Buna göre çocukluk döneminden itibaren başlayacak şekilde anneden algılananlar ve babadan algılananlar başta olmak üzere çevreden algılananlar, problemlili davranışları ya da psikolojik sağlamlığı meydana getirmede etkisini göstermektedir (Arslan ve Balkıs, 2016: 11). Bu süreçte yaşanan gelişmelerin öz yetkinliğin oluşumunda direkt olarak rol aldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Öz yetkinliğin oluşumunda yeri ve etkisi bulunan pek çok faktör vardır. Öz yetkinliğin oluşumunda yer alan başlıca hususlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Ünal Öney, 2017: 30):

- i. Eylem planlama yeteneği,
- ii. Farkındalık düzeyi,
- iii. Organize olabilme,
- iv. Zorluklarla başa çıkabilme inancı,
- v. Belirli aralıklarla yapılan gözden geçirme,
- vi. İyilik hali,
- vii. Kişisel gelişim için harcanan çaba,
- viii. Yetenek ve beceriler,
- ix. Başarısızlıklar karşısında toparlanma girişimleri,
- x. Strese karşı koyabilme,
- xi. Sahip olunan olanaklar,
- xii. Ebeveyn yaklaşımı,
- xiii. Israrcı olma ve yılmama şeklindedir.

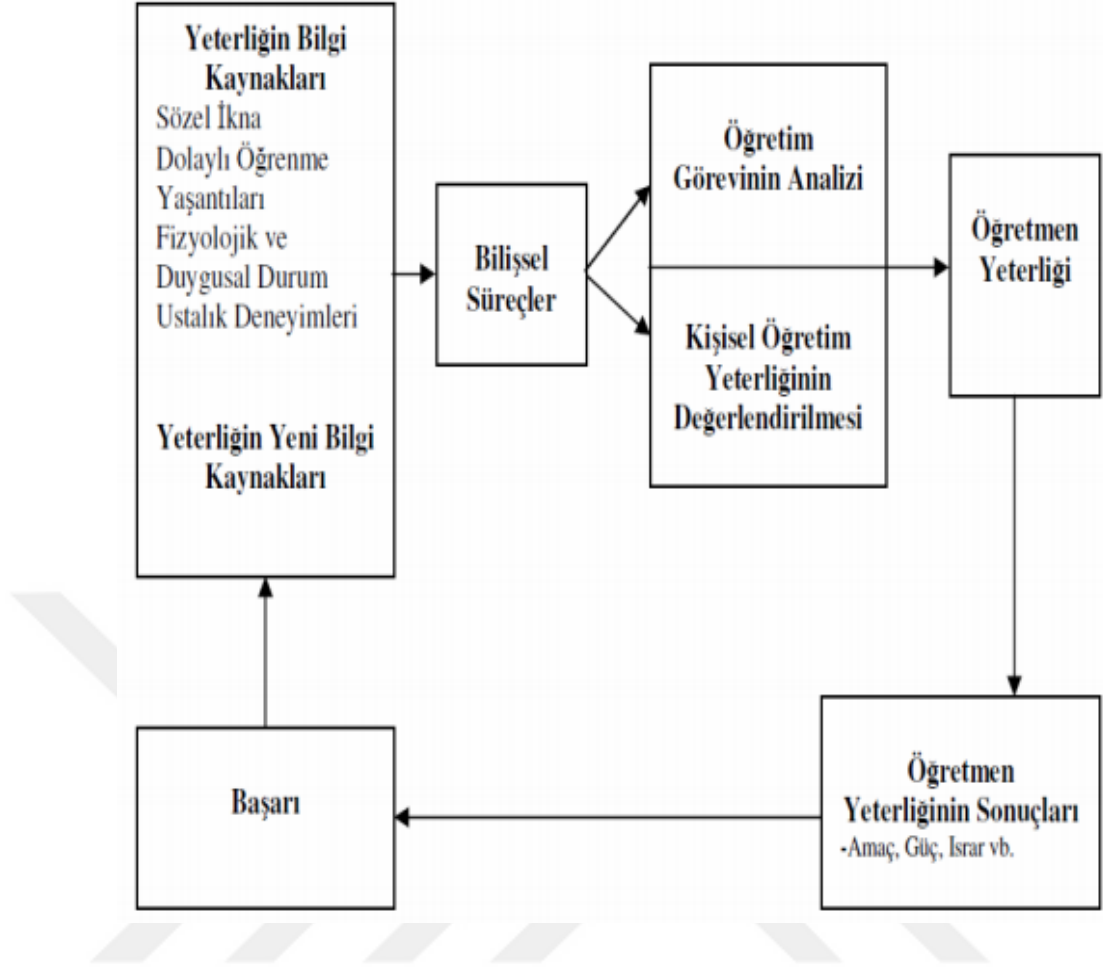
Sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere öz yetkinliğin oluşumunda kişinin sahip olduğu yeteneklerin yanı sıra kişilik özelliklerinin de belirleyici konumda olduğu söylenebilir. Öz yetkinliğin ortaya çıkmasında bireyin başarısızlığa karşı tahammülü, yılmaması ve daha iyiyi istemesi gibi kişisel özellikler, aile ve yakın çevrenin etkileriyle bir araya gelerek doğrudan varlığını hissettirmektedir.

Öz yetkinlik, başarıya ulaşmak ve başarılı olabilmek için eylemleri organize etmek, uygulamak gibi inançları içermektedir (Aydın, Ömür ve Argon, 2014: 2). Öz yetkinliğin ortaya çıkması kapsamında yer alan bu hususların aynı zamanda öz yetkinliği etkileyen faktörler arasında yer aldığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Sosyal bilişsel kurama göre;öz yetkinlikle ilgili süreçlerde öz yetkinlik fonksiyonlarının temel bir faktör olması söz konusudur. Öz yetkinliği etkileyen faktörler açısından bu durum değerlendirmeye alınacak olduğunda ise bireyin başarıya ulaşması adına yapılan organizasyonlar ve bu organizasyonları yürütebilmek için duyulan inanç düzeyi ön plana çıkmaktadır (Jungert, 2009: 15). Dolayısıyla bireyin kendisiyle ilgili inançları, öz yetkinliği etkileyen temel faktörlerden birisi konumundadır.

Güven, öz yetkinlikte etkisi olan temel faktörlerden birisidir. İnsanın kendisine duyduğu güven özgüven ve güvenilir olma, öz yetkinlik ile doğrudan örtüşen bir yapıdadır (Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016: 50). Bireyin kendisiyle ilgili inancının belirleyicisi olan özgüven, öz yetkinlik seviyesini kaçınılmaz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte bireyin çevresi tarafından güvenilir olarak algılanması da öz yetkinlik düzeyinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada; öğretmenler açısından öz yetkinlik incelemesi yapılacağı için öğretmenlerin öz yetkinliğini etkileyen faktörlerin açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen öz yetkinliğini etkileyen faktörler aşağıdaki şekilde gösterildiği gibidir.



Şekil 2.1. Öğretmen Öz Yetkinliğini Etkileyen Faktörler

Kaynak: Özerkan, 2007: 37

Şekil 2.1’de yer alan değişkenlerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin öz yetkinlikleri açısından etkisi bulunan faktörler arasında deneyim, öğrenme, ikna gibi bilgi kaynakları öncü konumdadır. Bilişsel süreçler, öğretmen öz yetkinliğini etkileyen bir başka faktördür. Kişisel yetkinlik ile öğretim görevlerinin analizlerinin yapılması, öğretmen öz yetkinliğin şekillenmesinde etkisini hissettirmektedir. Branşa göre değişecek olsa da öğretmenlerin amaçları, güç ve ısrarcılıkları, öz yetkinlik açısından etkisini gösteren faktörler arasında değinilmesi gerekenlerdendir. Yukarıdaki şekilde öğretmenler özelinde açıklanan faktörlerin, farklı alanlara uyarlanabileceği göz ardı edilmemelidir.

Beklentiler, öz yetkinliği etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. İnsanların beklentileri, belirli amaçlara ulaşmak için nasıl davranılacağını belirleyen bir yapıdadır (Kartopu, 2016: 483). Bu nedenle beklentiler ve beklentilere ulaşmak için gösterilen çaba, öz yetkinliği etkileyen temel faktörlerden birisi konumuna gelmektedir. Her bir bireyin farklı beklentiler içerisinde olması, öz yetkinliği etkileyen faktörlerden biri olarak beklentilerin açıklanmasını güçleştirmektedir.

Özetle; insanlar bazı davranışlar gerçekleştirirler, davranışları sonucuna göre kendileri açısından bir öz yetkinlik inancı oluştururlar ve sonraki davranışlarını planlarlar. Başarılı sonuçlar, yüksek öz yetkinlik inancının; başarısız sonuçlar da düşük öz yetkinlik inancının oluşmasına sebep olur. Öz yetkinliğin oluşumunda etkili başka bir faktör de dolaylı gözlemdir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramında dolaylı gözlem önemlidir.

Öz yetkinlik, motivasyon ile yakından etkileşim içerisinde dir Bu nedenle öz yetkinliğin kaynakları arasında motivasyon yer almaktadır. Motivasyon, bireyin performansı ve başarısıyla ilgili doğrudan ilgili olması sebebiyle öz yetkinlik kaynakları arasında yer alması olağan görünmektedir (Arslan, 2012: 1907). Öz yetkinlik kaynaklarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Bolat, 2011: 8-10):

- i. İşle ilgili özellikler,
- ii. Çevre koşulları,
- iii. Teknoloji ve araçlar,
- iv. Liderlik,
- v. Ekipler,
- vi. Çalışma arkadaşları,
- vii. Gözlemler,
- viii. Deneyimler,
- ix. Sosyal ikna,
- x. Harekete geçmede yardımcı deneyimler,
- xi. Fizyolojik durum,
- xii. Duygusal durum şeklindedir.

Sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere öz yetkinliğin kaynakları kapsamında değinilmesi mümkün olan pek çok kaynak bulunmaktadır ve bu kaynakları içsel kaynaklar ve dışsal kaynaklar biçiminde ele alınmaktadır.

Öz yetkinliği oluşturan bir diğer önemli kaynak dolaylı yaşantılardır. Yurt ve Kurnaz'a göre (2015: 349);“birey başkalarını gözlemleyerek yapabilecekleriyle ilgili bir takım yargılara varabilmektedir” Bireyin dış çevresinin öz yetkinlik kaynakları kapsamında bireyin kendisiyle ilgili olan kaynaklar gibi yüksek düzeyde etkisinin olabileceğini göstermesi bakımından bu husus önemlidir.

2.1.3. Öz Yetkinlik Düzeyinin Etkileri

Öz yetkinliğin oluşmasında etkili olan faktörler kadar, performans üzerindeki etkilerinin de ele alınması önemlidir. Bireyin bir işi nasıl yapacağına ilişkin kendisi ile ilgili düşünceleri, beklentileri, o işi ne derecede doğru ve etkili yapacağını büyük oranda etkilemekte ve bireyin o işteki başarısını belirlemektedir.

Düşük ve yüksek öz yetkinlik inancı olması durumunda ortaya çıkacak olan sonuçlar farklılık göstermektedir.

Delen (2016: 26) yüksek ve düşük yetkinlik inancına sahip bireylerin özelliklerini Tablo 2.1'deki gibi açıklamıştır.

Tablo 2.1. Yüksek ve Düşük Öz Yetkinliğin Etkileri

Yüksek Öz yetkinlik	Düşük Öz yetkinlik
Zorlu görevler tehdit olarak değil fırsat olarak görülmektedir.	Zor görevler kişisel tehdit olarak ele alınmaktadır.
Yapılacak olan işlere dair ilgi düzeyi yüksek olur.	İlgi düzeyi sınırlıdır.
İlgi çekici ve emek gerektiren hedefler belirlenmektedir.	Küçük ve fazla çaba gerektirmeyen hedefler belirlenir.
Sorunlara karşı mücadele etme isteği vardır.	Sorunların çözümü yerine pes ederek kaçınma söz konusudur.
Başarısız olunması durumunda bilgi ve çaba eksikliği öne çıkar.	Başarısızlıklar kişisel eksiklere bağlanır.
Olası başarısızlıkta öz yetkinliklerini hızlı bir şekilde toparlar.	Öz yetkinlik toparlamada zorlanırlar.
Stres kaynaklarını kontrol etmeye yönelik bir yaklaşım vardır.	Strese yenik düşülür.
Başarılı sonuçlar hedeflerler.	Olumsuz yaklaşımın etkisiyle yetenek seviyesine uygun olmayan düzeyde performans sergilenmektedir.

Kaynak: Delen 2016: 26.

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere öz yetkinlik düzeyinin yüksek olması durumunda olumlu süreçler ve başarı ön plana çıkmakta iken öz yetkinlik

düzeşinin düşük olması halinde olumsuz yaklaşımın etkisiyle başarısızlık ve kaçınmacı yaklaşım kendisini göstermektedir.Öz yetkinliğin yüksek olması durumunda bireşlerin sorumluluk almaya daha fazla istek duydukları da öz yetkinlik düzeyine ve etkilerine ilişkin bilgilerin ortaya koyduğu bir sonuç olarak görünmektedir.

Öz yetkinlik, insanların beklentilerini gerçekleştirmeleri için ne şekilde ve ne düzeyde çaba göstereceklerini belirlemektedir (Kartopu, 2016: 483). Başka bir deyişle öz yetkinlik düzeyi, amaçlara ulaşma konusunda etkisini göstermektedir. Bu noktada yüksek öz yetkinliğe sahip bireşlerin amaçlarına ulaşmaya daha yakın, düşük öz yetkinliğe sahip bireşlerin ise daha uzak bir konumda olduklarını söylemek mümkün görünmektedir.

2.1.4. Mesleki Öz Yetkinlik ve Öğretmen Öz Yetkinliği

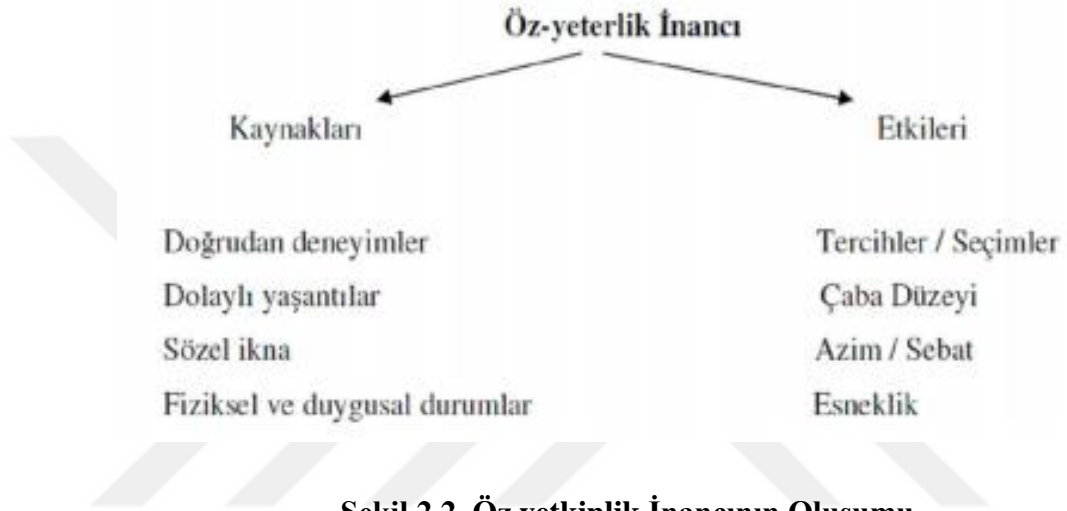
Öz yetkinlik, başarının elde edilip edilemeyeceği ile ilgili yargıları kapsamaktadır. Mesleki açıdan öz yetkinliğin değerlendirilmesi durumunda ise bireşlerin yaptıkları işlerdeki başarı düzeyinin mesleki öz yetkinliği açıkladığı söylenebilir. Mesleki öz yetkinlik, insanların akademik açıdan sahip oldukları öz yetkinlik düzeyi ile yakından ilişkili bir yapıdadır (Babacan ve Babacan, 2017: 1302).

Öz yetkinlik beklentileri ve düzeyi, mesleki açıdan yaşanabilecek streslere karşı koruyucu roller üstlenmektedir (Özözgü, Bektaş, Arıkan ve Şimşek, 2017: 1062). Öz yetkinliğin mesleki açıdan üstlendiği bu ve benzer roller, mesleki öz yetkinliğin ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmasının önemini beraberinde getirmiştir. Her bir mesleğin kendisine özgü dinamikleri olması sebebiyle mesleki öz yetkinliğin geniş bir kapsamda değerlendirmeye alınması gerekmektedir.

Öz yetkinlik inancının ortaya çıkması ve oluşumuna ilişkin süreç ve bu süreçte etkisi olan faktörler, aşağıdaki şekil üzerinde gösterildiği gibidir.



Öz-yeterlik inancının kaynakları ve etkileri ise şöyle şematize edilebilir.



Şekil 2.2. Öz yetkinlik İnancının Oluşumu

Kaynak: Yıldırım, 2011: 19.

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere öz yetkinlik inancının oluşumunda kişinin kendi yaşantısının yanında dolaylı yaşantıların varlığı söz konusudur. Sözel ikna olarak da bilinen öğütler, öz yetkinlik inancının oluşumunda etkili olmaktadır. Ayrıca kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum, öz yetkinlik inancının oluşumunda belirleyici görünmektedir. Öz yetkinlik oluşumundaki kaynaklar arasında doğrudan deneyimler, fiziksel ve duygusal durumlar yer almaktadır. Öz yetkinlik inancının oluşumu konusunda pek çok faktörün varlığı etkisini göstermekte iken mesleki öz yetkinlik açısından bu durum yorumlanacak olduğunda ise; bireyin kendisi ile doğrudan ilgili faktörlerin yanında kendisinden bağımsız dolaylı faktörlerin varlığının bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öz yetkinliğin farklı boyutlarının varlığı farklı alanlarda ortaya çıkarmaktadır. Somut bir örnekle; kişinin matematik öz yetkinliği ile İngilizce öz yetkinliği birbirinden farklıdır (Çubukçu ve Girmen, 2008: 129). Benzer durum mesleki öz yetkinlik için de geçerlidir. Öğretmenlerin öz yetkinliği ile doktorların öz yetkinliğinin birbirinden farklı olması son derece olağandır. Mesleki öz yetkinliğin değerlendirilmesinde bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda mesleki öz yetkinliğin geniş bir kapsama sahip olmasını beraberinde getirmektedir.

Eğitimde, öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları ile öğrenciler beklenen seviyeye gelebilmektedirler. MEB'e (2002) göre, yetkinlik kavramı, bir görevi veya işi yapabilme potansiyeli demektir. Öğretmen yetkinliği ise öğretmenin ana görevleri dahilinde, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlük gerektiren, meslekte tekrarı olan, alt işlemlere bölünebilen, diğer bireylerle bir arada farklı işlemlerin yapılabilirliği olan, süresi belirlenemese de dakikalarla sınırlı bir zamanda yapılabilen, gerektiğinde devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yetkinlikleri yerine getirmek, öğretmen adaylarının iyi eğitilmelerinin yanında, öğretmenlik sorumlulukları ve görevlerini yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğru ilişkilidir.

Öğretmenlerin mesleki öz yetkinlik inançlarının yüksek olması, öğrencilerin gelişimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Buna göre; öğretmenlerin yüksek mesleki öz yetkinliğe sahip olmaları durumunda öğrencilerin motive edilmesine katkı sağladıkları, öğrencinin hedeflerini başarılı bir şekilde belirledikleri, öğrencinin öğrenme çevresini olumlu yönde geliştirdikleri görülmektedir (Yüksel, 2009: 58). Başka bir deyişle mesleki öz yetkinliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerin öz yetkinlik inançlarının yükselmesine katkıda bulunmaktadır.

Öğretmen öz yetkinliği özel eğitim öğretmenliği kapsamında ele alındığında özyetkinliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha iyi hizmet sağlamaları, sınıf ortamına hakimiyetleri ve öğrencilerini rehberlik servislerine yönlendirme yerine

öğrencilerinin eğitimsel ve diğer anlamdaki ihtiyaçlarını sınıf içerisinde karşılama beklenmektedir(Meijer ve Foster,1988).

Öz yetkinliği yüksek bir öğretmen ise sınıf içerisinde yaşanan herhangi bir problem ve olayda kendisi çözüm yolu aramadan direkt rehber öğretmene gitmeyi tercih etmez(Dolapci,2013).

Öğretmenlerin öz yetkinlik algılarının öğrencileri özellikle de kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarını, özellikle gelişim süreçlerini doğrudan etkilediği görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim süreçlerinin takibinde, yönlendirilmesinde, öğretmen ve aileye danışmanlık yapılmasında rehber öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Rehber öğretmenin yüksek öz yetkinlik algısının olması öğrenci, öğretmen ve aile faktörünü de etkileyeceğinden dolayı büyük önem arz etmektedir.

2.1.5 Öğretmen Yetkinlik Modelleri

Yetkinliğin belirleyicilerini saptama ve öğretmen yetkinlik inancını geliştirme yolları ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir (Ashton, Webb ve Doda,1983; Denham ve Michael, 1981: Akt.,Dembo ve Gibson, 1985). Bu modeller;

Gibson ve Dembo'nun Öğretmen Yetkinliği Modeli: Dembo (1984) Bandura'nın iki faktörlü öz-yetkinlik modeline karşılık gelen "genel öğretim yetkinliği"(TeachingEfficacy) ve "kişisel öğretim yetkinliği" (PersonalTeachingEfficacy) faktörlerini ortaya koymuşlardır. Genel öğretim yetkinliği, öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkilerinin aile durumu gibi dışsal etkiler tarafından sınırlandırılmadığını savunur. Kişisel öğretim yetkinliği, bireyin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Öğretmenin ileri düzeyde akademik başarıya ulaşabilmek adına öğrenci öğrenmesini desteklemek için etkili öğretim tekniklerini iyi bilmesi gerektiğine ilişkin inancı kapsamaktadır.

Cherniss'in Öğretmen Yetkinliği Modeli: Cherniss (1993), öğretmen yetkinlik inancının üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Birincisi,

öğretmenlerin öğretim becerilerinin seviyesi ve öğrencileri motive edebilme ve disipline etme yeteneğini kapsayan görev boyutu, ikincisi, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve idarecileriyle uyumlu çalışma becerilerini kapsayan kişilerarası boyut ve üçüncüsü öğretmenlerin yönetimin sosyal ve politik gücünü etkilemedeki becerisini kapsayan kurumsal boyuttur.

Tschannen-Moran ve Hoy'un Öğretmen Yetkinliği Modeli: Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmen yetkinlik inancı kavramı ile ilgili iki boyut tanımlamışlardır. Birinci boyut, Rotter'ın denetim odağı kuramında yer alan içsel kontrolün dışsal kontrole karşı olmasıdır. Zorlanan veya motive olamayan öğrencilerine öğretirken kendilerini yeterli bulan öğretmenler içsel kontrole (internalcontrol) sahiptirler. Öğrencilerin öğrenmesi üzerinde kendi öğretim becerilerinden fazla çevrenin etkisinin daha önemli olduğunu düşünen öğretmenler dışsal kontrole (externalcontrol) sahiptirler. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, öğretmen yetkinlik inancı kavramı ile ilgili ikinci boyutun ise Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramına ve öz-yetkinlik inancı kavramına dayandığını belirtmişlerdir.

Friedman ve Kass'ın Öğretmen Yetkinliği Modeli: Friedman ve Kass (2002: 684) önceden belirtildiği gibi öğretmen mesleki yetkinlik inancını, “öğretmenin öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneği (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısı (kurumsal yetkinlik)” olarak tanımlamışlardır.

2.1.6 Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinliği ile İlgili Çalışmalar

Mesleki öz yetkinliği, öğrencilik döneminden itibaren şekillenen yargılar olarak ele almak mümkündür. Öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmalarını etkileyen bir faktör olarak öz yetkinlik, bu yönüyle mesleki öz yetkinlik ile ilişkilidir. Öğrencilerin yetenek seviyeleri, öz yetkinlik seviyesi ile doğru orantılı bir etkileşim içerisinde (Demirdağ, 2015: 316). Mesleki öz yetkinliğin şekillenmesinde öz yetkinliğin öğrencilik döneminden itibaren varlığını yoğun bir biçimde göstermesinin çıkış noktası burasıdır.

Öğretmenlerin öz yetkinlik inancı ile ilgili yerli ve yabancı literatür incelendiğinde; pek çok çalışmaya rastlanmakla birlikte rehber öğretmen adaylarının öz yetkinliği ile yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Sharpley ve Ridgway (1993);psikolojik danışmanların öz yetkinlik seviyelerinin belirlenmesi çalışmasında; altı haftalık üçer saatlik gerçekleştirdiği çalışmada, otuz bir danışman adayı ile çalışmanın baş, orta ve sonunda öz yetkinlik ölçümü yapmışlardır. Öz yetkinlik inancının danışmanlık yeteneklerini etkileme seviyeleri incelenmiş ve öz yetkinlik ve danışmanlık yeteneklerinde artış ölçülmüştür.

Rehber öğretmen adaylarının geçmiş deneyimler, yaş, eğitim miktarı ve uygulamada geçen vakit ile danışman öz yetkinlik algısı ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Tang ve ark., (2004) tarafından yapılan araştırmaya danışmanlık eğitimi alan 116 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, uygulamada geçen zamanın uzunluğu ve geçmiş deneyim süreleri ile danışman öz yetkinlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Coşgun ve Ilgar (2004), danışman adaylarının öz yetkinliğine ilişkin yaptıkları çalışmada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin rehberlik psikolojik danışma deneyimi I-II çalışmalarının öz yetkinlik algılarına etkisini incelemişler. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışmanlık I-II uygulamasına katılan 59 öğrenciye, geliştirmiş oldukları 20 sorudan oluşan,öz yetkinlik algısı ölçeğini uygulamışlardır. Çalışma bulguları, rehberlik ve psikolojik danışma deneyimi I ve II çalışmalarının öz yetkinlik algılarını olumlu yönde etkilediğini, cinsiyet farkının iseöz yetkinlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Aktaş ve Walter (2005), öğretmen adaylarının yetkinlik duygularını araştırdıkları çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek yetkinlik duygusuna sahip oldukları yönünde sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının sınıf ve öğretmenlik kademe

tercihine göre yetkinlik duygularının farklılık göstermediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmadaki veri toplama aracının Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy(2001),tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Yeterlilik Duygusu Anketi” kullanılmıştır (Teacher Sense of Efficacy Scale). Türkiye’de ilk defa kullanılmış olması, çalışmanın önemini ortaya koyan başlıca konulardan birisi olarak görünmektedir.

Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinliklerinin çeşitli programlar ve değişkenler açısından incelendiği araştırmaların birinde, Halverson, Miars ve Livneh (2006), yaptıkları araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde “Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli” (Deliberate Psychological Education [DPE]) eğitiminin psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının öz yetkinlik algılarıyla ahlaki, kavramsal gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya psikolojik danışma ve rehberlik programında yüksek lisans eğitimi gören 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları rehabilitasyon danışmanlığı, toplum danışmanlığı, evlilik danışmanlığı ve aile danışmanlığı olmak üzere dört danışma alanında danışmanlık becerilerini geliştirici dersleri alan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma sonucunda Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli’nin danışmanöz yetkinlik düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Fakat ilgili eğitim modeli ile danışmanlık öğrencilerinin öz yetkinlik algılarıyla ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yüksel (2009),yapmış olduğu araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile ilgili bulgular elde ederken rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun diğer meslektaşlarından ve okul yöneticilerinden destek görmemeleri, engellenmeleri nedeniyle tükenmişlik eğilimi içerisine girdiklerine dikkat çekmiştir. Bu sonuç aynı zamanda öz yetkinlik açısından yetersiz kalınması sebebiyle mesleki tükenmenin ortaya çıktığını göstermektedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan rehber öğretmenlerinin öz yetkinlik düzeylerinin düşük olması sebebiyle meslektaşları ve yöneticilerin engellemelerinden olumsuz yönde etkilenmeleri söz konusu olmuştur.

Saracaloğlu ve Yenice (2009), fen bilgisi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin öz yetkinlikleri hakkındaki araştırmada öz yetkinlik düzeyinin

cinsiyet, öğretmenlik mesleğindeki kıdem, öğretmenin ders yükü, öğretmenlik eğitimi alma/almama, çalışma ortamından memnuniyet duyma gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yetkinlikleri öğretmenlik branşı, meslekten memnuniyet duyma düzeyi gibi değişkenlerin etkisiyle anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öz yetkinlik düzeylerini etkileyen faktörlere dair bilgi sahibi olunmasına katkıda bulunması sebebiyle önemli bir yere sahiptir.

Gündüz ve Çelikkaleli'nin (2009) okul psikolojik danışmanlarının mesleki yetkinlik inancını araştırdığı bir başka çalışmada ise kadın danışmanların kendilerini erkek danışmanlardan daha yetkin buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Hizmet süresi değişkenine göre ise, psikolojik danışma becerilerini kullanma konusunda daha deneyimli yani daha uzun süre hizmet vermiş olan danışmanların hizmet süresi daha az olanlara göre mesleki yetkinlik beklentisi daha yüksek çıkmıştır. Çalıştıkları okul türüne göre ele alındığında ise ilköğretim yada ortaöğretimde çalışmanın psikolojik danışma becerileri, çok yönlü rol becerileri ve uygulamada zorlanılan beceriler ile ilgili yetkinlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Yüksel (2010) tarafından rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik düzeyleri hakkında yapılan araştırmada cinsiyetin anlamlı farklılık meydana getiren bir faktör olduğu, erkek rehber öğretmen adaylarının kadın rehber öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz yetkinliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca rehber öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin artmasının öz yetkinlik düzeyini artıran bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Başaran (2010), öğretmenlerin öz yetkinliklerinin farklı ülkelerde farklı sonuçlar içerdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin öz yetkinlik inançları ile ilgili düşüncelerinin öğrenim görülen program, öğretmenlik deneyimi, kültürel bakış açıları gibi faktörlerin etkisi altında olduğu yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmacı, öğretmenlerin öz yetkinliklerini geliştirmeleri için öğrencilere yönelik bireysel program hazırlamaları, işbirliği içinde öğrenme yaklaşımı kullanmaları, öğrencileri birbirleri ile karşılaştırmaktan uzak durmaları yönünde öneriler getirmiştir.

Bilgiç (2011), rehber öğretmenlerin öz yetkinliklerini incelediği çalışmada; lisansüstü mezunu olan rehber öğretmenlerin lisans eğitimi alan rehber öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yetkinlik sahibi olduğu yönünde sonuçlar elde etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre deneyim, görev yapma süresi, rehber öğretmenlerin öz yetkinlik düzeyini etkileyen bir faktör konumunda iken cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturan bir değişken olmadığı görülmüştür.

Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi açısından incelendiği çalışmada öz yetkinlik düzeyinin yaş, cinsiyet, bölüm, yaşanılan yer gibi değişkenlerin etkisi altında olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı, aynı zamanda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyinin yaş, cinsiyet, bölüm ve kaynaştırma eğitimi alma değişkenlerine göre değiştiği sonucunu elde etmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliliği ilişkisinin anlamlı olduğu saptanmış, öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarının kaynaştırma eğitimi yetkinliğini pozitif yönlü olarak etkilediği görülmüştür.

Sharma ve Nasa (2014), akademik öz yetkinlikle ilgili olarak yapmış oldukları çalışmada akademik öz yetkinliğin eğitim performansının göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öz yetkinliğini de içerecek şekilde akademik öz yetkinlik açısından araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre; öz yetkinlik bakış açısı, bilginin dört temel dayanağı, vicdani deneyimleri, enerjik ve fiziksel ve duygusal durumların üzerine inşa edilebilir. Öz yetkinlik gelişimi, bir kişinin yaşamındaki farklı aşamalarda farklı alanlardaki deneyimleri, yetkinlikleri ve gelişimsel görevleri ile yakından ilişkilidir. Öz yetkinlik inançları, eğitim sonuçlarının anlaşılması için uygun olmalıdır, çünkü öz yetkinlik, etkili performansı teşvik edebilecek veya caydırabilecek spesifik davranışlara ve motivasyonlara yol açmaktadır.

Arseven (2016), öz yetkinlik algısı hakkında yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öz yetkinlik inancının öğrencilerin yeterliliklerine olan inançlarını etkilemesi sebebiyle büyük önem ifade ettiği ve hayatın tüm evrelerinde etkisini göstereceği yönünde sonuçlar elde etmiştir. Araştırmacı,

rehber öğretmenlerinin aile, öğrenci ve diğer öğretmenlere yönelik öz yetkinlik inancının kaynakları hakkında bilgilendirme yapabileceği sonucunu ortaya koymuştur.

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmaları çok önemlidir. Bu rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir. Hem insancıl görüş gereği, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimi bireylerin yetenek, yetkinlik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gereklidir. Dolayısıyla özel eğitim gereksinimi olan bireylerin toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşmaları, bütün eğitim imkanlarından yararlanmalarına bağlıdır. Kaynaştırma eğitimi, yaşlılarına göre gelişimsel farklılıklar gösteren çocukların yaşlılarıyla aynı ortamda eğitim almasına olanak tanıyan bir özel eğitim türüdür.

Kaynaştırma eğitimi ve kapsamının açıklanacağı çalışmanın bu kısmında, kaynaştırmanın tanımı, kaynaştırmanın içeriğinde yer alan hususlar, kaynaştırmanın amaçları, kaynaştırmanın türleri, kaynaştırmanın etkileri, kaynaştırmanın uygulanması, öğretmen ve öğrenci açısından kaynaştırma, Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin durumu konularına yönelik açıklama getirilecektir.

2.2.1. Kaynaştırmanın Tanımı

Yaşlılarına göre gelişimsel farklılıkları olan, daha yavaş seyreden yada geriden gelen yada ileride olan çocukların gelişimlerinde yaşlılarıyla bir arada aldıkları/alacakları eğitimin katkısının büyük olacağı düşünülmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sosyalleşmeleri ve iletişim becerileri kazanmalarında yaşlılarıyla bir arada eğitim almaları fayda sağlayacaktır. Kaynaştırma eğitimi, normalden daha yavaş gelişim gösteren çocukların farklı

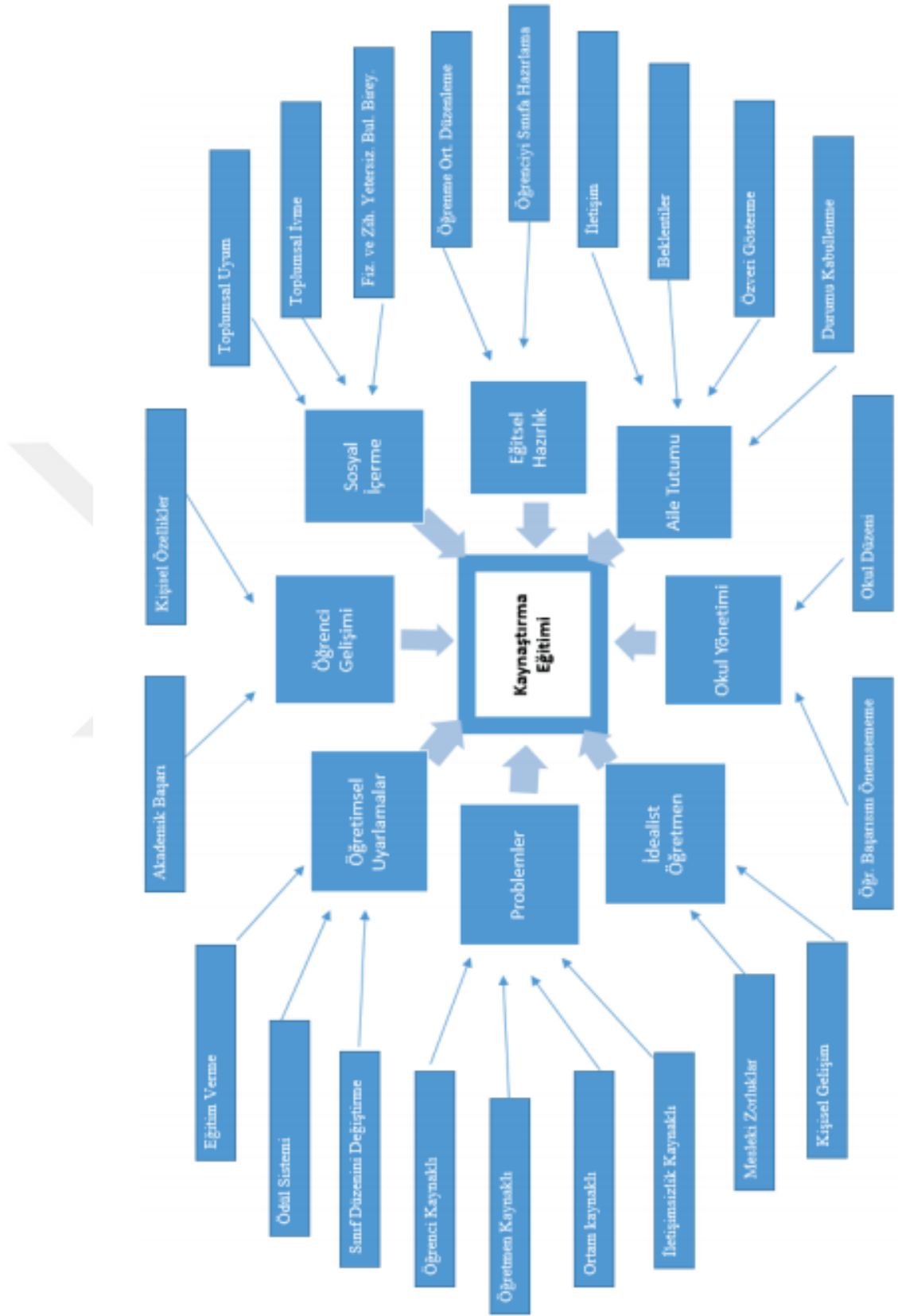
özelliklere sahip olan yaşlılarını tanımaları ve olumlu davranışlar geliştirmelerine olanak tanıyan bir özel eğitim türü niteliği taşımaktadır (Koçyiğit, 2015: 393). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların hazırlanan eğitim planlarına göre akranlarıyla bir arada eğitim almalarını sağlayan, her tür ve kademedeki uygulanan bir özel eğitim türü olarak açıklanmaktadır (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015: 168). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok sayıda tanıma yer verilebilmektedir. 2000 yılındaki Özel Eğitim Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi şu şekilde tanımlanmaktadır: “Kaynaştırma yoluyla eğitim; “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). Bu yönüyle kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren varlığına ihtiyaç duyulan bir özel eğitim türü olduğu değerlendirilebilir.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla genel eğitim sınıflarında eğitim verilmesi kaynaştırma eğitimi açıklamaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim gerekliliklerinin yerine getirilmesi suretiyle yaşlılarıyla aynı ortamda eğitim almaları, bu eğitim türünün temelini oluşturmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, yalnızca normal gelişim gösteren çocuklarla özel eğitim ihtiyacı olan çocukların bir arada eğitim almasını içermemekte, özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliğini de karşılamaktadır (Kargın, 2004: 2).

Kaynaştırma, gelişimi yaşlılarına göre yavaş olan çocukların eğitiminin yanı sıra sosyal yaşam açısından sağlanan kazanımları da içermektedir (Anılan ve Kayacan, 2015: 76). Akademik başarı üzerinde etkisinin olmasının yanı sıra sosyal yaşama olan katkısı, kaynaştırmanın giderek yaygınlaşmasındaki temel etkenlerden birisidir. Şahbaz (2004), kaynaştırma eğitiminin, engelli öğrencinin arkadaşlık ilişkilerini geliştirerek, normal gelişim gösteren çocukları gözlemleyerek, model olarak toplumca benimsenen davranışları kazandıklarını belirtmiştir.

Kaynaştırmanın tanımı kapsamında pek çok unsurdan bahsedilmektedir.
Bunlar arasından ne çıkanları aşağıdaki Şekil üzerinde gösterildiği gibidir.





Şekil 2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynak: Esmer Yılmaz vd., 2015: 1608.

Şekil 2.3'te yer alan bilgilerden de anlaşılacağı üzere kaynaştırma eğitimi; öğrenci gelişimi, sosyal içermeye, toplumsal uyum, akademik başarı, eğitsel hazırlık, kişisel gelişim, iletişim, özveri gibi pek çok farklı unsuru barındırmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin sahip olduğu geniş içeriği göstermesi bakımından şekil üzerinde yer alan her bir unsur ayrı ayrı önem ifade etmektedir.

2.2.2. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi ve Yasal

Düzenlemeler

Özel eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında, çok eskilerde engellilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitildiği görülmektedir. İkinci dünya savaşı sonrası 1950'li yıllarda çok nadir dile getirilmeye başlanan engelli bireylerin engelli olmayan yaşlılarıyla aynı eğitim ortamını paylaşması fikri 1960'lı yıllarda giderek daha fazla taraflar bulmaya başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin birçoğuna normal sınıflarda okuma hakkı verildiğinde normal akranlarıyla ilişki kurabildiği ve sınıf aktivitelerine katılabildikleri görülmüştür. Hareketin öncülüğünü ise engelli bireylerin ebeveynleri başlatmıştır. Bu dönemlerde dünyada kaynaştırılmaya başlayan ilk engel grubunu görme engelliler oluşturmuştur (Dolapçı, 2013).

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamaları, uluslararası anlaşmalar ışığında gelişmiş ve 1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma eğitimi uygulamaları başlamıştır. Kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ise 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile gerçekleşmiştir (Ereş ve Canaslan, 2017: 556). Özel eğitim konusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakla birlikte karşılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Kaynaştırma eğitime olan ihtiyaç ve talebin artmasına paralel olarak kaynaştırma eğitiminin Türkiye'de gelişiminin sürdüğünü söylemek mümkündür.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2000) kaynaştırma uygulanırken gözetilecek olan ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Altıntaş vd., 2015: 148):

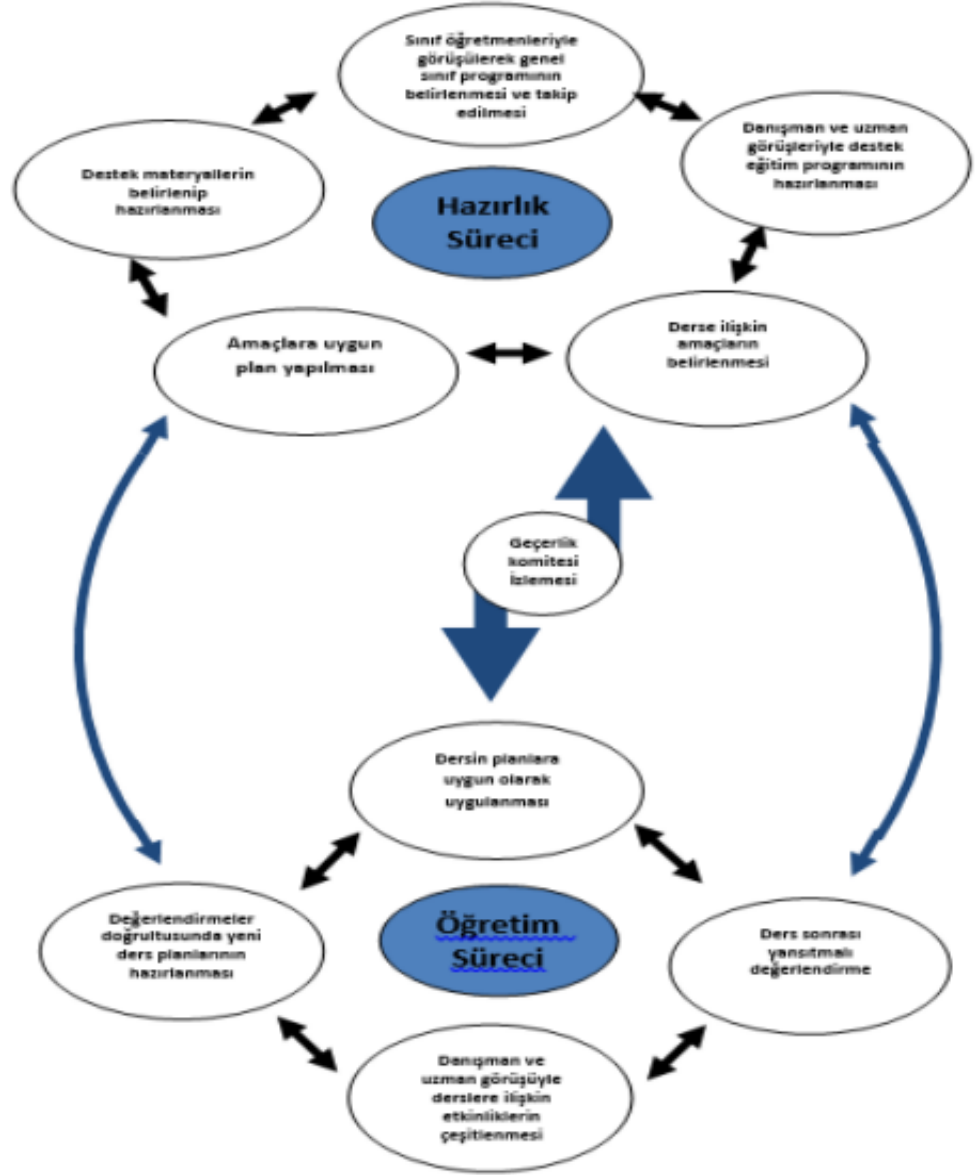
- i. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar yaşlıları ile aynı kurumda eğitim görme hakkına sahiptir.
- ii. Kaynaştırma hizmetleri okul merkezli bir biçimde sunulur.
- iii. Kaynaştırma hizmetleri, bireyin eğitim ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.
- iv. Karar verme süreçlerinde okuldaki yetkililerin yanında ailenin varlığı etrafında ilerleme kaydedilir. Yani kaynaştırma, okul-aile işbirliğine göre uygulanır.
- v. Kaynaştırma uygulamaları gereğince her birey öğrenebilir ve öğretilebilir.
- vi. Kaynaştırma eğitimi bir program dahilinde verilmelidir.

Görüldüğü üzere kaynaştırmanın uygulanmasında gözetilmesi gereken altı temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkelerin biri ya da birkaçının dikkate alınması durumunda kaynaştırmanın uygulanması yeterli etkililiğe ulaşamayacağı için kaynaştırma ilkelerinin tamamının dikkate alınarak uygulanması gerekmektedir.

2.2.3. Kaynaştırmanın İçeriğinde Yer Alan Hususlar ve Kaynaştırmanın Uygulanması

Kaynaştırmanın içeriğinde yer alan hususlara dair öncelikle okul öncesi dönemden itibaren başlayan bir eğitim olduğunun bilinmesi gerekir. Kaynaştırma; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise seviyelerindeki eğitim kurumlarının tamamında uygulanan bir özel eğitim türüdür (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015: 168). Kaynaştırma kapsamında yer alan hususların çokluğu, farklı seviye ve türden okullarda uygulanmaya müsait olmasıyla ilgilidir.

Kaynaştırmanın içeriğinde yer alan hususları hazırlık süreci ve öğretim süreci olarak ikiye ayırmak suretiyle açıklamak mümkündür. Akay, Uzun ve Girgin (2014:53) kaynaştırma içeriğinde yer alan unsurları Şekil 2.4.'deki gibi ortaya koymuşlardır



Şekil 2.4. Kaynaştırmanın İçeriğinde Yer Alan Hususlar

Kaynak: Akay, Uzun ve Girgin, 2014: 53.

Şekil 2.4'e göre kaynaştırma kapsamında yer alan hususlar hazırlık ve öğretim sürecine göre farklılık göstermektedir. Kaynaştırmadaki hazırlık süreci

içerisinde destek materyallerini hazırlama, sınıf öğretmenleriyle görüşme yapma, danışman ve uzman görüşlerini alma, dersle ilişkin amaçların belirlenmesi ve amaçlara uygun plan yapılması gibi hususlar yer almaktadır. Öğretim süreci kapsamında ise değerlendirmeler yapılması ve ders planının güncellenmesi, danışman görüşleri aracılığıyla etkinlikleri çeşitlendirme gibi hususlar yer almaktadır. Plan oluşturma ve planların uygulanmasını değerlendirme konularındaki farklılıklar, kaynaştırma eğitiminin içerisinde yer alan başlıca hususların ayrı biçimde değerlendirilmesini sağlayan temel husus olarak görünmektedir.

“Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanması için temel gerekliliklerden birisi, özel gereksinimli çocuklar ile kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin öğretimde uyarılama yapma, etkili doğal öğretim yaklaşımlarını belirleme ve bu yaklaşımları kullanma becerilerine sahip olmalarıdır” (Rakap, 2017: 12).

Aile, öğretmenler ve okul müdürlerinin algıları ile tavırları, kaynaştırmanın uygulanmasında kilit bir konumda olup kaynaştırmanın başarısını doğrudan etkilemektedir (Akay, Uzuner ve Girgin, 2014: 43). Bu tarafların her birisinin özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak ve sosyal açıdan uyumlu bir birey haline gelmesi için katkı sağlaması gerektiği için görev ve sorumluluklarının bilincinde olması gerekmektedir. Aksi takdirde kaynaştırmanın amacına ulaşması pek mümkün olmayacaktır. Aile, öğretmen ve okul müdürlerinin sürece sağlayacağı katkının yanında kaynaştırma öğrencileriyle aynı sınıfta eğitim alan normal eğitim öğrencilerinin de kaynaştırmaya olan etkileri göz ardı edilmemelidir.

Normal eğitim öğretmenleri ile kaynaştırma öğretmenlerinin işbirliği yapmaları, kaynaştırmanın uygulanması bakımından temel hususlardan birisidir (Akay ve Gürgür, 2018: 10). Kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve normal eğitim öğrencileri ile sorunsuz bir şekilde eğitimin sürdürülebilmesi açısından öğretmenlerin işbirliklerinin yüksek düzeyde olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaştırmanın uygulanması gereğince aşağıdaki şekil üzerinde yer alan hususların bilinmesi gerekmektedir.



Şekil 2.5. Kaynaştırmanın Uygulanması

Kaynak: http://bayramicmaersoy.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/03/318719/dosyalar/2015_03/26021001_25020520_ozelegitimelkitabi.pdf , Erişim Tarihi: 18.06.2018.

Şekil 2.5’de yer alan bilgilerden de anlaşılacağı üzere kaynaştırmanın uygulanmasında bireysel farklılıklar gözetilmelidir. Kaynaştırma, bütün bireylerin öğrendiği bir eğitim türüdür. Okul merkezli bir eğitim olan kaynaştırma, programlı bir şekilde uygulanmak durumundadır ve gelişime göre

programların yeniden düzenlenmesi gerekebilir. Kaynaştırmanın uygulanmasında eğitimde fırsat eşitliğinin gözetilmesi gerekmektedir. Kaynaştırma uygulaması kapsamında bireysel kararlar yerine ekip tarafından verilen kararlar söz konusudur.

Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimine katkı sağlamak amacıyla yürütülen bir eğitim türü olmasına karşın kaynaştırma, normal gelişim gösteren çocuklara da fayda sağlamaktadır. Kaynaştırma ile birlikte özel eğitim ihtiyacı olan çocukların sosyal ve akademik açıdan başarı düzeyi artmaktadır (Rakap, 2017: 2). Normal gelişim gösteren çocuklar ise farklı gereksinimleri olan yaşlılarına karşı olumlu davranış gösterme konusunda gelişme kaydetmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile birlikte gelişimleri yaşlılarına göre daha yavaş olan çocukların toplumun bir parçası haline gelmesi için çaba gösterilmektedir (Berkant ve Atılğan, 2017: 14). Dolayısıyla kaynaştırma içerisinde yer alan hususların özel eğitimle ilgili içeriğinin yanı sıra sosyal bir içeriği bulunmaktadır. Başka bir deyişle, çocukların akademik açıdan gelişimlerinin yanında sosyal açıdan gelişimlerinin sürdürülmesi, kaynaştırma eğitimi kapsamında önemli bir yere sahiptir. Bunun bir getirisi olarak kaynaştırma, bütüncül bir eğitim niteliği taşımaktadır.

2.2.4. Kaynaştırmanın Amaçları

Topluma özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kazandırılması, kaynaştırmanın temel amaçları arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle kaynaştırma, gelişimsel olarak akranlarından farklı olan çocukları toplumun bir üyesi haline getirmeyi hedeflemektedir (Ereş ve Canaslan, 2017: 556). Bunu yaparken çocukların akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal açıdan gelişimlerinin sağlanması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Kaynaştırmanın başlıca amacı, gelişimleri yaşlılarına göre yavaş, geri ya da ileri olan çocukların uyum sorununu çözmektir (İra ve Ayan, 2016: 146). Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların uyum sorunlarının ortadan kaldırılabilmesi için alternatifler oluşturulması, kaynaştırmanın öncelikli amaçları arasında yer

almaktadır. Bunu gerçekleştirmek için özel eğitim gereksinimi olan çocukların yaşlılarıyla aynı sınıfta eğitim almaları gerekmektedir.

Kaynaştırmanın amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

http://bayramicmaersoy.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/03/318719/dosyalar/2015_03/26021001_25020520_ozelegitimelkitabi.pdf:

- i. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların akranları ile bir arada eğitim görmesini sağlamak,
- ii. Yaşıtlarına göre ağır gelişim gösteren çocukların yetenekleri en iyi şekilde kullanmasını gerçekleştirmek,
- iii. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların toplum içinde uyumlu biçimde yaşamasını sağlamak,
- iv. Çocukların yaşlılarına karşı olan tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmek,
- v. Öğretmenlerin yanında ailenin özel eğitim sürecinde aktif biçimde rol almasını sağlamak,
- vi. Engeli bulunan çocukların normalleşmesine katkıda bulunmak,
- vii. Gelişimi yaşlılarına göre yavaş olan çocuklara sosyal ve eğitimsel açıdan eğitim vermek şeklindedir.

Sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere kaynaştırmanın amaçları, özel eğitim ihtiyacı olan ve yaşlılarına göre yavaş ya da ileri gelişim gösteren çocukların toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşamasını gerçekleştirmek temel amacı etrafında şekillenmektedir. Toplumun özel eğitim ihtiyacı olan çocukları kabullenmesini sağlamak ile çocukların sosyal ve akademik açıdan yeteneklerini sergilemesini mümkün kılmak da kaynaştırmanın öncelikli amaçları arasında kendisine yer edinmiş durumdadır.

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarına ulaşılmasında, özel eğitim öğretmenlerinin yanında genel eğitim öğretmenlerine düşen sorumluluklar da vardır (Akay ve Gürgür, 2018: 10). Buradan hareketle kaynaştırmanın amaçlarının gerçekleştirilmesi noktasında tarafların katkılarının bir arada olmasına ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Kaynaştırmanın sahip

olduğu geniş kapsam göz önüne alındığında farklı tarafların katkısını gerektiren bir yapıda olması olağan bir durum olarak karşılanmaktadır.

2.2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar; (Kırcaali-İftar, 1998: 18–19; Sucuoğlu ve Kargin, 2006; Damarcan ve diğerleri, 2010: 6) kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencilerin, toplumla bütünleşmesini, normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarını model almasını, bağımsız yaşamın gereklerini yerine getirebilmesini, katılımcı olmasını, ekonomik yeterliliğe sahip olmasını, topluma uyum sağlamasını, normal gelişim gösteren öğrencilerle iletişim kurmasını sağlamaktadır(Seçer,2013).

Her ne kadar özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara yönelik bir eğitim türü olsa da kaynaştırmanın etkileri bu çocuklarla sınırlı olmayıp normal gelişim gösteren çocukları da kapsamaktadır. Kaynaştırmanın temelinde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini sağlarken sınıf içerisindeki her çocuğun süreçten faydalanmasını sağlamak yer almaktadır. Bu da kaynaştırmanın yaşlılarına göre yavaş gelişim gösteren çocukların yanında normal gelişim gösteren çocukları da kapsadığı anlamına gelmektedir.

Kısıtlamadan uzak bir ortamın varlığı ile birlikte kaynaştırma öğrencilerinin en üst düzeyde başarı göstermesi beklenmektedir. Bu beklenti, kaynaştırmanın başlıca etkileri arasında kendisine yer edinmiştir.

Kaynaştırmanın etkileri öğrenciler, aile, öğretmen ve toplum açısından faydalar içermektedir. Böyle bir durumda ortaya çıkan faydalar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Kaynaştırmanın Sağladığı Faydalar

Öğrenciye Faydalar	Aileye Faydalar	Öğretmene Faydalar	Topluma Faydalar
Öğrencinin engelinin neden olduğu olumsuz unsurlar ortadan kalkar.	Ailenin özel eğitimde aldığı rol paylaşılır.	Öğretmenler kendilerini farklı tecrübelerle birlikte geliştirir.	Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar toplum tarafından daha çok benimsenir.
Öğrenciler özel eğitim ihtiyacına göre etkinlikleri düzenleme şansı elde eder.	Çocuklar ile iletişim daha geniş bir hale gelir.	Öğretmen için tatmin kaynağı olur.	Toplumsal uyum düzeyi artar.
Akademik açıdan gelişim kaydedilir.	Psikolojik açıdan gelişme sağlanır.	Farklı öğretmen ve görevlilerle işbirliği yapılır.	Diğer aileler için ilham kaynağı olacak hikayeler ortaya çıkar.
Sosyallik ve iletişim açısından gelişme yaşanmış olur.	Toplumsal kabul sonrası ailenin sosyalleşme düzeyi artar.		
Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar topluma uyumlu bireyler haline gelir.			

Kaynak: Yıldırım, 2011: 58.

Tablo 2.2’de yer alan verilerden de anlaşılacağı üzere kaynaştırma eğitimi ile birlikte özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun yanında öğretmenler, aileler ve toplum için kayda değer düzeyde faydalar ortaya çıkmaktadır.

Kaynaştırma ile doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşim halinde bulunan tarafların her birisi için fayda sağlayacak bir içeriğin bulunması, kaynaştırmanın önemini gösteren bir ayrıntı konumundadır.

Öğrencilerin psiko-sosyal açıdan gelişim göstermelerini sağlaması, kaynaştırmanın etkilerinden bir diğeri olarak görünmektedir. Buna göre kaynaştırma ile birlikte çocukların öz saygıları, özgüvenleri, empati yeteneklerinin gelişmesi beklenmektedir (İra ve Ayan, 2016: 146). Değinilen gelişim yalnızca özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için değil sınıftaki tüm öğrenciler için gözlenecek bir yapıda olması sebebiyle ayrıca önemlidir.

Kaynaştırma eğitiminin etkilerini göstermesi için çocukların yeterliliklerinin yanında ailenin katılımı, öğretmenlerin tutumu ve sınıftaki diğeri çocukların yaklaşımının belirleyici rolleri bulunmaktadır (Taştepe vd., 2016: 504). Dolayısıyla kaynaştırmanın etkilerinin gözlenebilmesi için tüm tarafların ayrı ayrı önemli rollerinin bulunduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

2.2.6. Kaynaştırmanın Türleri

Kaynaştırma eğitimi, özellikleri uygun olan engelli öğrencilere en az kısıtlayıcı eğitim ortamını sunan bir eğitim programıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, özel gereksinimi olan öğrencilerinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda, ailesiyle ve “normal” diye nitelendirilen yaşlılarıyla en fazla bir arada bulunmasıdır (Kırcaaliİftar, 1998). Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin hangi ortamlarda sağlanabileceği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) belirlenmiştir. (Dolapci,2013)

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2006) göre; ülkemizde kaynaştırma eğitimi, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma şeklinde üçe ayrılmaktadır.

1.Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırmada, özel eğitim ihtiyaacı olan oğrencilerin tım gın boyunca normal eğitim sınıflarında eğitim almaları sız konusudur. Bu kaynaştırma tıründe oğrenciler aynı zamanda özel eğitim sınıflarında eğitim almaya devam etmektedir.

2.Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırmada, özel eğitim ihtiyaacı olan oğrencilerin bazı derslere katılımı sağlanmaktadır. Kaynaştırma kapsamında yer alan ders dışı etkiliklere katılımın sağlanması da yarı zamanla kaynaştırmanın içerisinde yer almaktadır. Tersine kaynaştırma ise herhangi bir engeli olmayan çocukların isteklerine gze kaynaştırma eğitimi veren okullara kayıt yaptırması şeklinde olmaktadır. Bu kaynaştırma tırı ozellikle okul oncesi dzenimde karşılaşılan bir yapıdadır (Berkant ve Atılgan, 2017: 14).

3.Tersine Kaynaştırma

Yetersizlikleri olmayan bireylerin istekleri doğrultusunda çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflarda oğrenim gormelerine tersine kaynaştırma uygulaması şeklinde tanımlanmaktadır. Gkkuşağı İlkoğretim Okulu tersine kaynaştırma uygulamasını yapan okullara ornek verilebilir. Ozel Eğitim Hizmetleri Yonetmeliği'nde (2006) bu sınıfların mevcutları; 5'i özel eğitime ihtiyaacı olan oğrenci olmak uzere okul oncesi eğitimde en fazla 14, ilkoğretim ve ortaoğretimde 20, yaygın eğitimde 10 oğrenciden oluşabileceği belirtilmiştir.

2.2.7. Oğretmen ve Oğrenci Açısından Kaynaştırma

Oğretmenler açısından kaynaştırma, yuğsek yeterliliği gerektiren bir eğitim tırı olarak gorumektedir (Engin vd. 2014: 34). Oğretmenlerin oz yetkinlik duzeylerinin yuğsek olması durumunda kaynaştırmanın başarı olasılığının artması beklenmektedir. Bu nedenle oğretmen açısından kaynaştırma kapsamında oncelik yuğsek yetkinlik olarak gorumektedir. Ayrıca boyle bir çalışma konusu tercih edilmesinde oğretmenler için kaynaştırmanın bu yonu onemli bir etken olmuştur.

Oğretmenler ve oğrenciler açısından kaynaştırmanın içeriği gereğince aşağıdaki hususların bilinmesi gerekmektedir

http://bayramicmaersoy.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/03/318719/dosyalar/2015_03/26021001_25020520_ozelegitimelkitabi.pdf.

- i. Öğretmenler öğrencilerin sosyal açıdan kabulü için önlemler almak durumundadır.
- ii. Öğretmen, kaynaştırma eğitimi gereğince kaydedilen ilerlemeyi değerlendirmekle görevlidir.
- iii. Yine öğretmenler kaynaştırma programlarını birleştirerek uygulamakla sorumludur.
- iv. Kaynaştırma sürecindeki tarafların uyumlu bir şekilde çalışmaları, öğretmenin sorumluluğundadır.
- v. Eğitim ortamının uygun biçimde düzenlenmesi, öğretmenlerin görevleri arasındadır.
- vi. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili taraflara bilgi verilmesi, öğretmenin sorumluluklarından birisidir.
- vii. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanmasını yapan kişi de öğretmendir.
- viii. Öğrenciler, değerlendirmeler sonrasında yöneltme kararlarına dair isteklerini bildirmelidir.
- ix. Kaynaştırma öğrencilerinin devam ettikleri sınıflardaki sınavlar, okulun hükümlerine göre verilir.
- x. Öğrencilerin gelişimi, düzenli bir biçimde takip edilmektedir.
- xi. Öğrencilerin eğitim sürecinde akademik ve sosyal açıdan gelişim yaşamaları söz konusudur.

Yukarıda sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ve öğrenciler açısından farklı süreçlerin varlığı söz konusudur. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyi ve görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmesi, kaynaştırmada öğrencilerin varlık düzeyini ve biçimini belirleyen etmen konumundadır.

Kaynaştırma eğitimi gereğince öğretmenler olumlu bir tutuma sahip olmalıdır. Öğretmenler ayrıca okul idaresi ve aile ile işbirliği yapmalı,

bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamalı, gerekli olan eğitim materyallerini temin etmeli, normal gelişim gösteren çocukları kaynaştırma öğrencileriyle ilgili bilgilendirmelidir (Aker, 2014: 28). Tüm bunlar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer alması sebebiyle ayrıca önemli bir yere sahiptir ve mutlaka dikkate alınmalıdır.

Öğretmenler açısından kaynaştırmaya dair tutumlar çoğunlukla pozitif yönde seyretmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim alanı, kademe, sınıf, engelli kişiler hakkında bilgi düzeyi, kaynaştırma eğitimi ya da dersi alıp almama gibi değişkenlerin farklılaştırıcı etkileri olduğu tespit edilmiştir (Kuzu, 2011: 4).

2.2.8.Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri hakkında alan yazında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu konuda araştırılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu, özellikle Türkiye’de kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen tutumlarının genellikle olumsuz olduğu görülmektedir.

Diken (1998) sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve bu tutumlarla ilişkili öğretmen ve öğrenci özelliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının zihinsel engelli çocuğun cinsiyetine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Diken ve Sucuoğlu’nun (1999) kaynaştırma ile ilgili öğretmen tutumları üzerine hazırlamış oldukları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların olduğu sınıflarda çalışmaya karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Uysal (2004), öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile ilgili çalışmasında; kaynaştırma uygulamasında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun

kaynaştırmanın yararlı olmadığını ve tamamlanması gereken pek çok eksiğinin bulunduğu görüşünü paylaştıklarını ortaya koymuştur.

Eripek (2004), kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda yapılan çalışmaları incelemiş olup, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli bir eğitim almadıklarını ve destek hizmetlerinden yararlanamadıklarını düşündüklerini belirlemiştir.

Bununla birlikte Sucuoğlu (2004), kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında yapılan araştırmaları incelemiş, incelemesi sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını genellikle yararlı ve gerekli gördüklerini, bir kısım öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamalarının tam gün olarak uygulanmaması gerektiği yönünde görüş belirttiğini ifade etmiştir.

Karacaoğlu (2008) araştırmasında, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2008) yaptığı araştırmada; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arttıkça tükenmişliğin tüm boyutlarında düşme meydana geldiğini tespit etmiştir.

Çankaya (2010), kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak öğretmen ve kurumların tutumlarının genelde olumlu olduğunu, kaynaştırma uygulamalarının da ilişkili kişilere olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadığı araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.9 Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnancı ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ile İlgili Çalışmalar

Araştırmalar başarılı bir kaynaştırma ortamı yaratmak için sınıf öğretmenin sahip olması gereken olumlu tutumun yanında öz yetkinlik algılarının da etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2001; Çolak, 2007).

Öz yetkinlik inancı ve kaynaştırma eğitimi arasındaki ilişki açısından aşağıdaki hususların rehber öğretmen adayları hakkında bilinmesi önemlidir (http://bayramicmaersoy.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/03/318719/dosyalar/2015_03/26021001_25020520_ozelegitimelkitabi.pdf)

- i. Rehber öğretmenler uygun eğitim ortamının düzenlenmesinde aktif rol oynamalıdır.
- ii. Rehber öğretmenler, öğrencilerin gelişimini yakından takip etmelidirler.
- iii. Rehber öğretmenler, aile eğitimi konularında öğrenci, öğretmen ve aileye rehberlik etmelidir.
- iv. Rehber öğretmenler, psikolojik danışman rolünü üstlenmek durumundadır.
- v. Rehber öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin güçlük çektiği alanları azaltmak için çalışmalar yürütmelidir.
- vi. Rehber öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere uyumunu sağlamalıdır.
- vii. Rehber öğretmenler, öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanları belirlemelidir.
- viii. Rehber öğretmenler, öğrencinin ailesiyle ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
- ix. Rehber öğretmenler, öğrencinin – varsa – sağlık problemleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- x. Rehber öğretmenler, öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına dair kendi fikirlerini ortaya koymalıdır.

- xi. Rehber öğretmenler, özel eğitim öğrencilerinin gelişimini izlemelidir.
- xii. Rehber öğretmenler, gerektiğinde bireysel gerektiğinde ise okul yönetimi ile birlikte özel eğitim öğrencileri hakkında kararlar almak durumundadır.

Görüldüğü üzere rehber öğretmenlerin üstlendiği roller, öğrencilerin öz yetkinlik inançlarının yanı sıra özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması açısından belirleyicidir. Bu nedenle rehber öğretmen adaylarının bu konularda göstereceği yetkinliği son derece önemlidir.

Yüksel (2010), “rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yetkinlik algıları” başlıklı çalışmada 7 farklı üniversitede 1298 öğretmen adayını içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı, öz yetkinlik algısının cinsiyete göre değiştiğini tespit etmiş, erkek rehber öğretmen adaylarının daha yüksek öz yetkinlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç iki çalışma arasındaki çıkan sonuçların birbirini desteklediğini göstermektedir. Araştırmada rehber öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin artmasının öz yetkinlik algısını artırdığı sonucuna varılmıştır ve bu sonuç çalışmalar arasındaki farklılığı işaret etmektedir. 7 farklı üniversitede gerçekleşen bir araştırma olması ve çok sayıda katılımcının araştırmaya dahil edilmesi, bu çalışmanın sonuçlarının geçerliliğini artırmaktadır.

Okul öncesi öğretmenler ile okul öncesi öğretmen adayları özelinde yapılan araştırmalardan birisinde, kaynaştırmaya ilişkin benzer sonuçların varlığı tespit edilmiştir (Dalğar, 2011: 1). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya dair benzer düşüncelere sahip olmaları, rehber öğretmenler ve rehber öğretmen adaylarına ilişkin yapılacak olan incelemelerde göz önünde bulundurulabilir.

Yüksel vd. (2012), rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını araştırdıkları çalışmada eğitim alınan alan sayısının artmasının öz yetkinlik seviyesini artırdığını tespit etmişlerdir. Araştırmada ayrıca erkek rehber öğretmen adaylarının kadın rehber öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz yetkinliği sahip oldukları saptanmıştır.

Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi açısından gösterecekleri yetkinlik ile eğitime katılımları ve öz yetkinlik inançları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır (İler, 2015: 4). Bu nedenle rehber öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin öz yetkinlik inancı üzerinde önemli etkileri olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açılarını ele aldıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Başka bir deyişle araştırmacılar, öz yetkinlik seviyesinin artmasının kaynaştırma eğitimi yeterliliğini artırdığını belirlemişlerdir. Öğrenim görülen bölüm ve öğretmen adaylarının öz yetkinliği ile kaynaştırma eğitimi açısından ulaşılan sonuçlar da anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmıştır.

Deniz (2016), rehber öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmada özel eğitime dair öz yetkinlik algılarını değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmen adaylarının cinsiyet açısından öz yetkinlik düzeyleri farklılık göstermemektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının sınıf düzeyi anlamlı farklılıklar içerir. Çalışmada ayrıca rehber öğretmen adaylarının özel eğitim konusunda kendilerine güvendikleri ve yeterli etkililikte olduklarını düşündüğü görülmüştür. Öz yetkinlik açısından olumlu görünen bu sonuç, rehber öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında üstlerine düşen görev ve sorumlulukları eksiksiz yerine getirmelerinde fayda sağlayacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin açıklamalara yer edilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceleri incelendiğinden çalışmanın tarama modellerinden genel tarama modellerine uygun olduğu belirlenmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda birimden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Çalışmada ayrıca rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerinin çalışma kapsamında ele alınan demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinden çalışmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışma olduğu belirlenmiştir (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören rehber öğretmen adaylarıdır. Evrenin tamamına ulaşılamayacağı için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Örnekleme yer alan devlet ve vakıf üniversitelerinin belirlenmesinde araştırmacının kolaylıkla ulaşım sağlayabileceği ve bu süreçte ilgili üniversitelerde yardımcı olmayı kabul eden akademisyenlere ulaşım durumu

göz önüne alınmıştır. Araştırmaya katılan rehber öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Rehber Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		N	%	Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	123	72,80	Engelli yakını	Kardeş	5	3,00
	Erkek	46	27,20		Diğer	68	40,20
Yaş	20 – 22 arası	116	68,64		Kayıp	96	56,80
	23 – 25 arası	49	28,99	Üniversite	Akdeniz	47	27,80
	26 ve üzeri	4	2,37		Biruni	59	34,90
Dönemi	5. yarıyıl	2	1,20		Hasan K.	22	13,00
	7. yarıyıl	166	98,20		Kültür	41	24,30
	8. yarıyıl	1	0,6				

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan rehber öğretmen adaylarının 123 (%72,80) tanesinin kadın ve 46 (%27,20) tanesinin erkek olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmen adaylarının yaşlara göre dağılımları incelendiğinde 116 (%68,64) tanesinin 20-22 yaş aralığında, 49 (%28,99) tanesinin 23-25 yaş aralığında ve 4 (%2,37) tanesinin 26 yaşından büyük olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmen adaylarının sadece 2 (%1,20) tanesi 5. Yarıyılta iken, 1 (%0,6) tanesi 8. Yarıyılta ve geriye kalan 166 (%98,20) öğretmen adayının 7. Yarıyılta öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Rehber öğretmen adaylarından 5 (%3,00) tanesi engelli yakını iken geriye kalan 164 (%97,00) öğretmen adayı engelli yakını olmadıklarını belirtmişlerdir. Rehber

öğretmen adaylarının üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde 47 (%27,80) tanesinin Akdeniz, 59 (%34,90) tanesinin Biruni, 22 (%13,00) tanesinin Hasan Kalyoncu ve 41 (%24,30) tanesinin Kültür Üniversitesi'nde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların üç farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Bunlardan ilki kişisel bilgi formu, ikincisi rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinliklerini ölçmek amacıyla Aksoy (2008) tarafından geliştirilen 'Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeği' ve üçüncüsü rehber öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla Antonak ve Larivee tarafından geliştirilen ölçektir. Bu ölçek özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Kırcaali-İftar (1996) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçme aracının adı 'Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği' olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Formda yer alan bilgiler şunlardır: yaş, cinsiyet, sınıf bilgileri, ailede engelli bir yakının olup olmaması şeklindedir.

3.3.2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği

Araştırmada Veysel Aksoy(2008) tarafından "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yetkinlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)" geliştirilmiş ve geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Bireyin ölçek maddelerinde yer alan yeterlik ifadelerine kendine ilişkin algısına uygun olarak; (1) "Tamamen katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum" ve (5) "Tamamen katılıyorum" biçiminde sıralanan seçeneklerden birisini işaretleyerek tepki vermesi gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek düşük ve

en yüksek değerler 40 ve 200'dür. Puan arttıkça rehber öğretmenin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkinöz yetkinlik algıları da artmaktadır. Rehber öğretmenlere ilişkin bazı değişkenlere (cinsiyet, yas, mesleki deneyim, özel eğitim deneyimi ve uzman desteği) göre rehber öğretmenlerin öz yetkinlik algıları araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Denizli, Diyarbakır ve Eskişehir illerinde görev yapan 158'i kadın 119'u erkek toplam 277 rehber öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve deneyimlerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geğerliği kapsam ve yapı geğerliği analizleri ile güvenirliliği ise test tekrar- test ve iç tutarlılık (cronbach alfa) analizleri sınanmıştır. Güvenirlik ve geğerliğine ilişkin yapılan analizler 'RÖ-ÖEÖYÖ'nün rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yetkinlik algılarını belirlemede kullanılabilcek geğerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu desteklemektedir.

3.3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında değişiklik meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla, Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek beşli dereceleme ölçeği biçiminde olup Tamamen Katılıyorum= 1, Katılıyorum= 2, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 4, Hiç Katılmıyorum= 5 seçeneklerini içermektedir. Ölçekte 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 19. maddeler ters maddelerdir. Dolayısıyla maddeler puanlanırken, Hiç Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Tamamen Katılıyorum=5 olarak değerlendirilip tersten puanlanmaktadır. Ölçek, Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapılan güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 21– Statistical Package for Social Sciences programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve anlam çıkarıcı istatistik olmak üzere iki temel

yaklaşımından yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). SPSS programında her bir ölçek için öğrencilerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistiklerden, ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet, üniversite türü ve engelli yakını olma durumuna göre farklılığı için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediğinin belirlenmesi sonucunda bağımsız iki gruptan elde edilen ortalama puanların karşılaştırılmasında Mann Whitney-U testi ve en az üç veya daha fazla gruptan elde edilen ortalama puanların karşılaştırılmasın Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan öz yetkinlik ölçeğinde toplam 40 madde olması sebebiyle ölçekten alınacak en düşük puan 40 (40x1) ve en yüksek puan 200 (40x5) olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanları düşük, orta ve yüksek olarak sınıflamak amacıyla ranj değeri 3'e bölünmüş (160/3) ve sınıf aralığı 53,33 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen toplam puanlar 40,00-93,33 aralığında düşük, 93,34-146,67 aralığında orta ve 146,68-200,00 aralığında yüksek olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde kaynaştırma ölçeğinden elde edilecek en düşük puan 20 (20x1) ve en yüksek puan 100 (20x5) olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanları düşük, orta ve yüksek olarak sınıflamak amacıyla ranj değeri 3'e bölünmüş (80/3) ve sınıf aralığı 26,66 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçekten elde edilen toplam puanlar 20,00-46,66 aralığında düşük, 46,67-73,33 aralığında orta ve 73,34-100,00 aralığında yüksek olarak belirlenmiştir. Tüm istatistiksel işlemler, hesaplanan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.5. Araştırmada Gözlenen Değişkenlerin Normal Dağılıma Uygunluğu

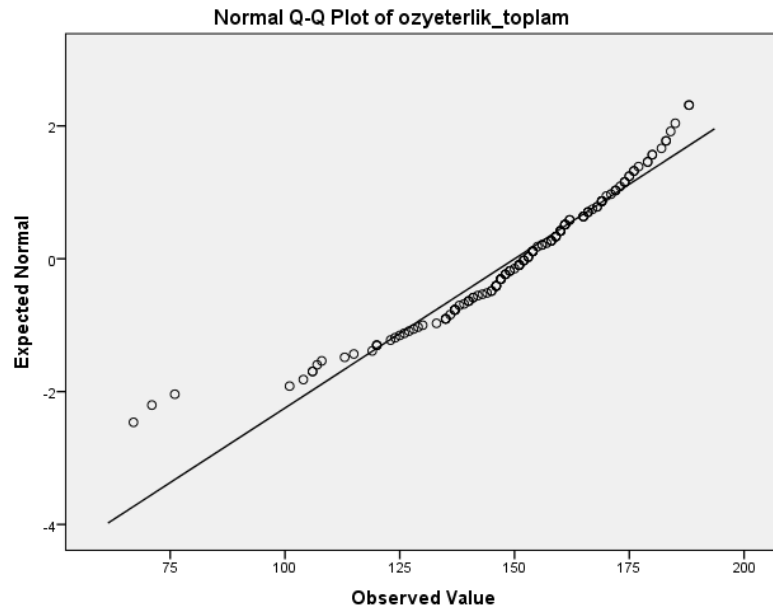
Bilimsel araştırmaların en önemli aşamalarından biri de toplanan verilerin analiz edilmesi sürecidir. Araştırma sorularını yanıtlamak ya da hipotezleri test etmek amacıyla ihtiyaç duyulan veriler ile uygun analiz türünün belirlenmesi sonucunda anlamlı kararlara ulaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2010:7). Uygun analiz türünün belirlenmesinde ilk ölçüt verilerin türüdür (Eymen, 2007: 87). Uygun analiz türünü belirlemek amacıyla çalışmada ilk olarak değişkenlerin dağılımının normallik ve homojenlik varsayımlarını

sağlayıp sağlamadığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan “Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeği (RÖÖİÖÖ)” ile “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği (KİGÖ)” için elde edilen test sonuçları sırasıyla Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de verilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi uygulanmaktadır. Küçük örneklemelerde ($n < 30$) Shapiro-Wilk, daha büyük örneklemelerde Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmekte ve test sonucunun manidar çıkması dağılımın normalden önemli sapma gösterdiği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Buna göre örneklem sayısının 30’dan büyük olması sebebiyle 40 maddelik “Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeği”nin çalışma kapsamında ele alınan üniversite türü, cinsiyet, ve engelli yakını olma durumu değişkenlerine göre Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeği Maddelerinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi

Maddeler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Maddeler	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.		Statistic	df	Sig.
ozyet1	,328	148	,000	ozyet21	,266	148	,000
ozyet2	,347	148	,000	ozyet22	,298	148	,000
ozyet3	,253	148	,000	ozyet23	,305	148	,000
ozyet4	,314	148	,000	ozyet24	,229	148	,000
ozyet5	,295	148	,000	ozyet25	,234	148	,000
ozyet6	,256	148	,000	ozyet26	,337	148	,000
ozyet7	,319	148	,000	ozyet27	,221	148	,000
ozyet8	,349	148	,000	ozyet28	,219	148	,000
ozyet9	,291	148	,000	ozyet29	,306	148	,000
ozyet10	,298	148	,000	ozyet30	,283	148	,000
ozyet11	,281	148	,000	ozyet31	,323	148	,000
ozyet12	,340	148	,000	ozyet32	,278	148	,000
ozyet13	,292	148	,000	ozyet33	,291	148	,000
ozyet14	,244	148	,000	ozyet34	,289	148	,000
ozyet15	,297	148	,000	ozyet35	,330	148	,000
ozyet16	,249	148	,000	ozyet36	,318	148	,000
ozyet17	,337	148	,000	ozyet37	,296	148	,000
ozyet18	,298	148	,000	ozyet38	,347	148	,000
ozyet19	,338	148	,000	ozyet39	,327	148	,000
ozyet20	,340	148	,000	ozyet40	,334	148	,000

Toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Küçük örneklerde ($n < 30$) Shapiro-Wilk, daha büyük örneklerde Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmekte ve test sonucunun manidar çıkması dağılımın normalden önemli sapma gösterdiği anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Buna göre Tablo 3.2. incelendiğinde, RÖİÖÖ ölçeğinde yer alan tüm maddelere verilen yanıtların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Özyetkinlik Ölçeği için verilerin normalliğine ilişkin betimsel yöntemlerden biri olan P-P grafiği sonuçları Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.



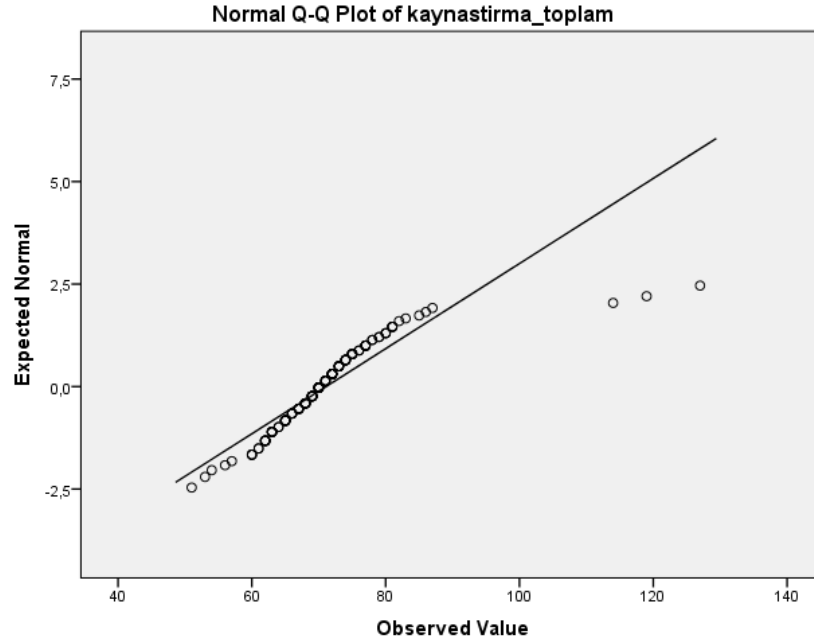
Şekil 3.1. Öz yetkinlik Ölçeği İçin P-P Grafiği Beklenen ve Gözlenen Değerlerin Dağılımı

Şekil 3.1. incelendiğinde beklenen ve gözlenen değerlerin birbirinden ayrıştığı özellikle alt puan seviyelerinde beklenen eğriden uzaklaşma olduğu görülmektedir. Hem betimsel hem de istatistiksel yöntemler sonucunda özyetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan ikinci ölçeğin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği Maddelerinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi

Maddeler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Maddeler	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.		Statistic	df	Sig.
k1	,211	165	,000	k11	,281	165	,000
k2	,441	165	,000	k12	,348	165	,000
k3	,263	165	,000	k13	,394	165	,000
k4	,227	165	,000	k14	,200	165	,000
k5	,254	165	,000	k15	,207	165	,000
k6	,236	165	,000	k16	,278	165	,000
k7	,348	165	,000	k17	,269	165	,000
k8	,186	165	,000	k18	,241	165	,000
k9	,183	165	,000	k19	,261	165	,000
k10	,280	165	,000	k20	,228	165	,000

Tablo 3.3 incelendiğinde, KİGÖ ölçeğinde yer alan tüm maddelere verilen yanıtların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Kaynaştırma ölçeği için verilerin normalliğine ilişkin betimsel yöntemlerden biri olan P-P grafiği sonuçları Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Kaynaştırma Ölçeği İçin P-P Grafiği Beklenen ve Gözlenen Değerlerin Dağılımı

Şekil 3.2. incelendiğinde, beklenen ve gözlenen değerlerin birbirinden ayrıştığı özellikle üst puan seviyelerinde beklenen eğriden uzaklaşma olduğu görülmektedir. Hem betimsel hem de istatistiksel yöntemler sonucunda kaynaştırma ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan her iki ölçme aracında yer alan maddelerin tamamı normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan (non-parametrik) analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu işlemlerin ardından 40 maddelik RÖÖİÖÖ ölçeği ile 20 maddelik KİGÖ ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına geçilmiştir. Toplam 40 maddeden oluşan “Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeği” için iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı anlamına gelen cronbach alfa ve her bir maddenin ölçekten elde edilecek toplam puan ile ilişkisi Tablo 3.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Toplam 40 Maddelik RÖÖİÖÖ Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Değerleri

Maddeler	Düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonu	Madde silindiğinde güvenilirlik değeri	Maddeler	Düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonu	Madde silindiğinde güvenilirlik değeri
ozyet1	,658	,967	ozyet21	,652	,967
ozyet2	,557	,967	ozyet22	,611	,967
ozyet3	,662	,967	ozyet23	,639	,967
ozyet4	,595	,967	ozyet24	,589	,967
ozyet5	,645	,967	ozyet25	,695	,966
ozyet6	,581	,967	ozyet26	,609	,967
ozyet7	,544	,967	ozyet27	,626	,967
ozyet8	,543	,967	ozyet28	,633	,967
ozyet9	,601	,967	ozyet29	,544	,967
ozyet10	,660	,967	ozyet30	,632	,967
ozyet11	,605	,967	ozyet31	,749	,966
ozyet12	,585	,967	ozyet32	,674	,966
ozyet13	,714	,966	ozyet33	,734	,966
ozyet14	,619	,967	ozyet34	,686	,966
ozyet15	,598	,967	ozyet35	,685	,966
ozyet16	,664	,967	ozyet36	,716	,966
ozyet17	,727	,966	ozyet37	,699	,966
ozyet18	,639	,967	ozyet38	,660	,967
ozyet19	,654	,967	ozyet39	,758	,966

ozyet20	,656	,967	ozyet40	,670	,967
---------	------	------	---------	------	------

Tablo 3.4. incelendiğinde ölçeğin toplam puanlar ile korelasyon değerleri .54 ile .76 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre maddeler her biri ölçme çalışan özelliği doğru olarak ölçtüğü görülmektedir. 40 maddelik ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .97olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının oldukça yüksek olması sebebiyle ölçekte yer alan maddelerin silinmesine gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre; RÖÖİÖÖ ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan KİGÖ ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5.Toplam 20 Maddelik KİGÖ Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik Değerleri

Maddeler	Düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonu	Madde silindiğinde güvenirlilik değeri	Maddeler	Düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonu	Madde silindiğinde güvenirlilik değeri
k1	,543	,967	k11	,712	,967
k2	,672	,967	k12	,613	,967
k3	,589	,967	k13	,527	,966
k4	,603	,966	k14	,636	,967
k5	,641	,967	k15	,567	,967
k6	,557	,966	k16	,638	,966
k7	,624	,966	k17	,706	,966
k8	,681	,967	k18	,649	,967
k9	,613	,967	k19	,573	,967
k10	,592	,967	k20	,643	,967

Tablo 3.5. incelendiğinde ölçeğin toplam puanlar ile korelasyon değerleri .52 ile .73 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre maddelerin her biri ölçmeye çalışan özelliği doğru olarak ölçtüğü görülmektedir. 20 maddelik ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısının oldukça yüksek olması sebebiyle ölçekte yer alan maddelerin silinmesine gerek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre KİGÖ ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik analizlerinin ardından geçerliği belirlemeye yönelik en çok kullanılan yöntemlerden biri olan faktör analizine başvurulmuştur (Tabachnick ve Fidel, 2012). Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yetkinlik düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin çalışma kapsamında veri kaynağı olarak belirlenen 169 rehber öğretmenden elde edilen veriler için kapsam geçerliği test edilmiştir. Ölçeğin faktör yüklerini belirleyerek ölçeği boyutlandırabilmek amacıyla verilere faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BarlettSphericity değeri hesaplanmıştır. Bunun yanında ankette yer alan madde sayısının 5-10 katı kadar örnekleme ulaştık anket geliştirme çalışmalarında yeterli görüldüğünden 196 kişilik çalışma grubu faktör analizi için yeterli görülmüştür (Kline, 1994). Faktör analizi sonucunda elde edilen KMO ve Barlet Küresellik test sonuçları Tablo 3.6'te gösterilmiştir.

Tablo 3.6. RÖÖİÖÖ Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-OlkinDeğeri		,937
	Ki-kare	4187,132
Bartlett testi	Serbestlik derecesi	780
	Anlamlılık düzeyi	,000

RÖÖİÖÖ Ölçeği için KMO değeri 0,937 olarak belirlenmiş ve Barlett testi sonuçları da anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=4187,13$; $sd=780$, $p=.000$). Elde edilen bu değerlere göre 40 maddelik ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ilk olarak ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmış ve ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olmadığı düşünülerek temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Toplam 40 Maddelik RÖÖİÖÖ İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan varyans miktarı	Toplam varyans miktarı
1	17,85	44,63	44,63
2	2,63	6,59	51,22
3	1,93	4,83	56,06
4	1,33	3,32	59,38
5	1,15	2,88	62,27

Tablo 3.7 incelendiğinde; birinci boyut tarafından açıklanan varyans miktarının ikinci boyutta açıklanan varyans miktarından 6 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Erkuş (2014) tarafından da belirtildiği üzere elde edilen bu sonuca göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan Aksoy (2008) ile benzerlik göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlik analizlerinin ardından çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara geçilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda alt problemlere ait bulgular ayrı ayrı başlıklar halinde ortaya konulacaktır. Çalışmada, Rehber Öğretmen Adaylarının Öz yetkinlik ve Kaynaştırmaya İlişkin Düşüncelerinin sırasıyla cinsiyet, üniversite türü, engelli yakını olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada ayrıca rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırmaya ilişkin düşünceleri belirlenerek, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

4.1. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öz yetkinlik ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler için toplam puanlar üzerinden kadın ve erkek rehber öğretmen adaylarının ortalama puanları arasındaki farklılık test edilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan her iki ölçeğin de normal dağılım göstermemesi sebebiyle iki grubu karşılaştırmada parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Kadın ve erkek rehber öğretmen adaylarının her iki ölçekten elde ettikleri ortalama puanlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Öz yetkinlik	1. Kadın	106	74,25	2199,00	.909
	2. Erkek	42	75,14		
Kaynaştırma	1. Kadın	119	83,95	2623,50	.680
	2. Erkek	46	80,53		

Tablo 4.1.'de öz yetkinlik ve kaynaştırma ölçeklerinden elde edilen toplam puanların kadın ve erkek rehber öğretmen adayları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek rehber öğretmenleri arasındaki farkın hem özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inancı düzeyleri ($U=2199,00$; $p>.05$) hem de kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeyleri için anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=2623,50$; $p>.05$). Bunun yanında öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar değerlendirildiğinde; kadın rehber öğretmen adayların ($\bar{x}=150,69$) özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançlarının erkek rehber öğretmenlerden ($\bar{x}=149,59$) biraz daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adayların genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenen öz yetkinlik düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde kaynaştırma ölçeğinden elde edilen toplam puanlar değerlendirildiğinde erkek rehber öğretmen adayların ($\bar{x}=71,41$) kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin kadın rehber öğretmen adaylarından ($\bar{x}=70,34$) biraz daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adayların genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenen kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4.2. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Üniversite Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemde rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin *üniversite türü* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma kapsamında Akdeniz Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi ve Kültür Üniversitesi'nden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkı test etmek amacıyla parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inancı ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler için toplam puanlar üzerinden farklı üniversitelerdeki rehber öğretmen adayların her iki ölçekten elde ettikleri ortalama puanlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Rehber Öğretmenlerinin Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Üniversite Türü Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Değişken	Yaş Aralığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Öz yetkinlik	1. Akdeniz	39	77,13	3	18,877	.000	1-3, 2-3, 3-4
	2. Biruni	55	86,93				
	3. Hasan Kalyoncu	22	40,20				
	4. Kültür	32	73,52				
Kaynaştırma	1. Akdeniz	47	74,17	3	18,734	.010	-
	2. Biruni	56	77,48				
	3. Hasan Kalyoncu	22	47,61				
	4. Kültür	40	89,76				

Tablo 4.2.'de; özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inancı ve kaynaştırma ölçeklerinden elde edilen toplam puanların farklı üniversitelerdeki rehber öğretmen adayları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak manidar olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Akdeniz, Biruni, Hasan Kalyoncu ve Kültür üniversitelerindeki rehber öğretmen adayları arasındaki

farkın özel eğitime ilişkin öz yetkinlik düzeyleri ($X^2=18,877, sd=3, p<.05$) ve kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($U=18,734, sd=3, p<.05$). Bunun yanında, öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın hangi üniversitelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre; Akdeniz ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi ($U=233,50, p=.003$), Biruni ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi ($U=227,50, p=.000$) ile Hasan Kalyoncu ve Kültür Üniversitesi ($U=170,50, p=.001$) arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farklı üniversitelerdeki rehber öğretmen adayların özel eğitime ilişkin öz yetkinlik ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde, sırasıyla en yüksek puanlar Biruni üniversitesi ($\bar{x}=156,43$), Kültür üniversitesi ($\bar{x}=151,13$), Akdeniz üniversitesi ($\bar{x}=151,00$) ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi ($\bar{x}=133,09$) olarak belirlenmiştir. Öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlara göre Biruni, Kültür ve Akdeniz Üniversiteler’indeki rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları yüksek düzeyde iken Hasan Kalyoncu Üniversitesi’ndeki rehber öğretmen adaylarının ortadüzeyde özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde farklı üniversitelerdeki rehber öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeyleri için ölçekten elde ettikleri ortalama puanlar incelendiğinde, sırasıyla en yüksek puanlar Kültür Üniversitesi ($\bar{x}=159,83$), Biruni Üniversitesi ($\bar{x}=151,39$), Akdeniz Üniversitesi ($\bar{x}=151,59$) iken Hasan Kalyoncu Üniversitesi’ndeki ($\bar{x}=131,61$) rehber öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma ölçeğinden elde edilen toplam puanlara göre; Kültür, Biruni, Akdeniz Üniversiteleri’ndeki rehber öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeyleri yüksek düzeyde iken Hasan Kalyoncu Üniversitesi orta düzeyde kaynaştırmaya ilişkin görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Engelli Yakını Olma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin *engelli yakını olma durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inancı ve kaynaştırmaya ilişkin görüşler için toplam puanlar üzerinden engelli yakını olan ve engelli yakını olmayan rehber öğretmen adayların ortalama puanları arasındaki farklılık test edilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan her iki ölçeğin de normal dağılım göstermemesi sebebiyle iki grubu karşılaştırmada parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Engelli yakını olan ve engelli yakını olmayan rehber öğretmen adayların her iki ölçekten elde ettikleri ortalama puanlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir

Tablo 4.3. Rehber Öğretmenlerinin Öz Yetkinlik İnançları ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri Engelli Yakını Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Öz yetkinlik	1. Kadın	4	43,63	67,50	.164
	2. Erkek	58	30,66		
Kaynaştırma	1. Kadın	5	38,50	157,50	.824
	2. Erkek	67	36,35		

Tablo 4.3.' de özel eğitime ilişkin öz yetkinlik ve kaynaştırma ölçeklerinden elde edilen toplam puanların engelli yakını olan ve olmayan rehber öğretmen adayları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak manidar olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre engelli yakını olan ve olmayan rehber öğretmen adayları arasındaki farkın hem özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inanç düzeyleri ($U=67,50$; $p>.05$) hem de kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeyleri için anlamlı olmadığı görülmektedir ($U=157,50$; $p>.05$). Bunun yanında öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar

değerlendirildiğinde; engelli kardeşi olan rehber öğretmen adaylarının ($\bar{x}=156,00$) özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inancının engelli yakını olmayan rehber öğretmen adaylarından ($\bar{x}=147,25$) daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Engelli yakını olan ve olmayan rehber öğretmen adayların genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenen özel eğitime ilişkin öz yetkinlik düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde kaynaştırma ölçeğinden elde edilen toplam puanlar değerlendirildiğinde engelli yakını olan rehber öğretmen adayların kaynaştırmaya ilişkin görüş düzeylerinin ($\bar{x}=79,00$) engelli yakını olmayan rehber öğretmenlerden ($\bar{x}=71,85$) biraz daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Engelli yakını olan rehber öğretmen adaylarının yüksek düzeyde kaynaştırma düzeyi varken engelli yakını olmayan rehber öğretmen adaylarının orta düzeyde kaynaştırma eğilimi olduğu belirlenmiştir.

4.4. Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ile İlgili Öz Yetkinlik İnanç Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik algı düzeylerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz yetkinlik Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4’da gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Rehber Öğretmenlerinin Özel Eğitim ile ilgili Öz Yetkinlik İnanç Düzeyleri İçin Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Öz yetkinlik	\bar{x}	SS	Ltd. hata	
Öz yetkinlik	148	67,00	188,00	150,39	22,14	1,82

Tablo 4.4. incelendiğinde her ne kadar öz yetkinlik ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 40 ve en yüksek puan 200 olarak belirlense de

çalışma kapsamında veri toplama kaynağı olarak kullanılan 148 öğrencinin ölçekten aldığı en düşük puan 67,00 ve en yüksek puan 188,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının genelinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması 150,39 ve ortalamaya ilişkin standart sapma değeri 22,14 olarak belirlenmiştir. Elde edilen ortalama değere göre rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik algı düzeylerinin yüksek olarak kabul edilen 146,00-200,00 aralığına düşmesi sebebiyle rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin yüksek düzeyde öz yetkinlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında standart sapma değerinin yüksek olarak hesaplanması rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algı düzeyleri bakımından heterojen bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir. Analiz sonucunda ayrıca ölçüğe ilişkin standart hata değerinin 1,82 olarak hesaplanması ölçme sonuçlarına çok fazla hata karışmadığını göstermektedir.

4.5. Rehber Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden elde edilen toplam puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Rehber Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Elde Edilen Betimsel İstatistikler

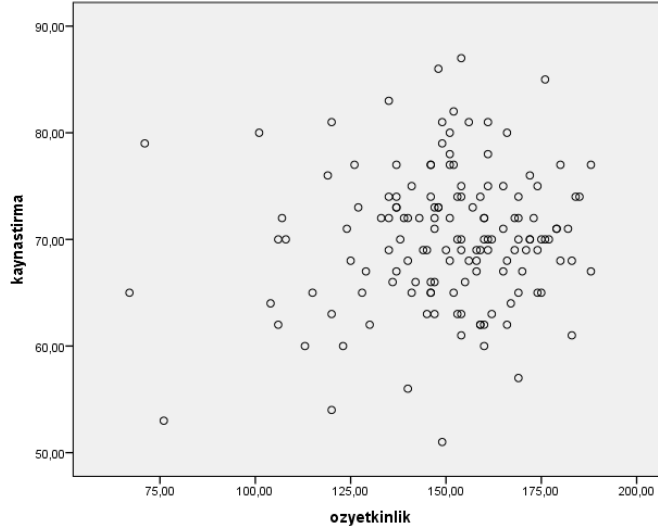
Ölçek	N	min	max	\bar{x}	SS	Std.hata
Kaynaştırma	165	51,00	87,00	69,80	6,38	0,49

Tablo 4.5. incelendiğinde, her ne kadar kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100 olarak belirlense de, çalışma kapsamında veri toplama kaynağı olarak kullanılan 165 rehber öğretmen adayının ölçekten aldığı en düşük puan 51,00 ve en yüksek puan 87,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının genelinden elde edilen

puanların aritmetik ortalaması 69,80 ve ortalamaya ilişkin standart sapma değeri 6,38 olarak belirlenmiştir. Elde edilen ortalama değere göre rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin düzeylerinin orta olarak kabul edilen 46,66-73,33 aralığına düşmesi sebebiyle rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında standart sapma değerinin çok yüksek olmaması rehber öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri bakımından nispeten homojen bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir. Analiz sonucunda ayrıca ölçeğe ilişkin standart hata değerinin 0,49 olarak hesaplanması ölçme sonuçlarına çok fazla hata karışmadığını göstermektedir.

4.6. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yetkinlik İnançları ile Kaynaştırma Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Rehber öğretmen adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ile Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yetkinlik Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Analize geçmeden önce analiz varsayımların değişkenlerin aralık veya oran ölçeği düzeyinde olması ile değişkenlerin normal veya normale yakın dağılım gösterdiği varsayımlarının daha önceki bulgulara dayalı olarak karşılandığı belirlenmiştir. Analizin üçüncü varsayımı olan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla SPSS programında elde edilen saçılım grafiği sonuçları Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Kaynaştırma ve Öz Yetkinlik Ölçekleri İçin Saçılım Dağılımı

Şekil 3.3 incelendiğinde x eksenini olarak belirlenen Öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ile y eksenini olarak belirlenen kaynaştırma ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında doğrusal bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Nitekim iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olabilmesi için iki boyutlu grafikte yer alan noktaların bir doğru boyunca artması veya azalması gerekmektedir (Güzeller, 2016). Elde edilen bu sonuca göre çalışma kapsamında rehber öğretmen adaylarından elde edilen verilerin korelasyon analizi için gerekli varsayımı sağlamadığı belirlenmiştir. Nitekim saçılım grafiğinden elde edilen sonuca göre iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2013).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş düzeylerinin;

-Cinsiyete göre Farklılığına İlişkin Bulgular

-Üniversite Türüne Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

-Engelli Yakını Olma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

-Özel Eğitim ile İlgili Öz yetkinlik Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

-Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular

-Öz yetkinlik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular tartışılarak, literatürdeki benzer araştırmaların sonuçları ile yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci amacını teşkil eden rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin *cinsiyete* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik inançlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde; öğretmen adaylarının öz yetkinlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Seçer (2011), sınıf öğretmenlerinin öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya dair düşüncelerini ele aldığı tez çalışmasında öğretmenlerin öz yetkinlik düzeyi ve kaynaştırmaya dair düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Sali Bilgiç (2011) rehber öğretmenlerin öz yetkinliklerini incelediği tez çalışmasında, toplam 463 öğretmeni içeren bir anket uygulaması yapmıştır. Elde edilen sonuçlar, rehber öğretmenlerin cinsiyetlerinin öz yetkinlik düzeyi açısından etkili olmadığını göstermektedir.

Deniz (2016), rehber öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmada özel eğitime dair öz yetkinlik algılarını değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmen adaylarının cinsiyet açısından öz yetkinlik düzeyleri farklılık göstermemektedir.

Farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da vardır. Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açılarını ele aldıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının öz yetkinlik seviyesinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ve kaynaştırmaya yaklaşımlarını araştırdığı çalışmada öz yetkinlik algılarının; cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlere göre farklılaştığını bulmuştur.

Yüksel vd. (2012), rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını araştırdıkları çalışmada erkek rehber öğretmen adaylarının kadın rehber öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları saptanmıştır.

Dalğar (2011), kaynaştırmaya ilişkin görüşleri okul öncesi öğretmenler açısından değerlendirdiği çalışmada, 241 öğretmen adayını içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşünceler cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Yüksel (2010), “rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yetkinlik algıları” başlıklı çalışmasında 7 farklı üniversitede 1298 öğretmen adayını içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı, öz yetkinlik algısının cinsiyete göre değiştiğini tespit etmiş, erkek rehber

öğretmen adaylarının daha yüksek öz yetkinlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci alt probleminde; rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin *üniversite türüne* göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; rehber öğretmen adayları arasında özel eğitime ilişkin öz yetkinlik düzeyleri ve kaynaştırma düzeyleri arasındaki farkın üniversite türüne göre anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde; öğretmen adaylarının öz yetkinlik inançlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada, rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerinin *engelli yakını olma* durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde; elde edilen sonuçlara göre engelli yakını olan ve olmayan rehber öğretmenler adayları arasındaki farkın hem özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inançları hem de kaynaştırma düzeyleri için anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmada rehber öğretmen adaylarının *özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik inanç düzeyine* ilişkin bulgular incelendiğinde; elde edilen ortalama değere göre rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde; Deniz (2016), rehber öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmada özel eğitime dair öz yetkinlik algılarını değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmen adaylarının özel eğitim konusunda kendilerine güvendikleri ve yeterli etkililikte olduklarını düşündüğü görülmüştür. Öz yetkinlik açısından olumlu görünen bu sonuç, çalışmalar arasındaki benzerliklerden biri olarak görünmektedir.

Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açılarını ele aldıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Başka bir

deyişle araştırmacılar, öz yetkinlik seviyesinin artmasının kaynaştırma eğitimi yeterliliğini artırdığını belirlemişlerdir.

Yüksel vd. (2012), rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını araştırdıkları çalışmada eğitim alınan alan sayısının artmasının öz yetkinlik seviyesini artırdığını tespit etmişlerdir.

Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ve kaynaştırmaya yaklaşımlarını araştırdığı çalışmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak araştırmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarının kaynaştırmaya olan yaklaşımla pozitif yönlü bir etkileşim içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sali Bilgiç (2011) rehber öğretmenlerin öz yetkinliklerini incelediği tez çalışmasında toplam 463 öğretmeni içeren bir anket uygulaması yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre görev yeri değişkeni rehber öğretmenlerin öz yetkinliğini etkilemeyen değişkenlerden birisi olarak belirlenmiştir. Buna karşın öğrenim durumu ve görev süresi, rehber öğretmenlerin öz yetkinlik düzeyini etkileyen bir faktör olarak görünmektedir. Lisans mezunu rehber öğretmenlerin öz yetkinliği lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden, 10-20 yıl arasında görev yapan rehber öğretmenlerin öz yetkinliği ise 1-10 yıl arasında görev yapan rehber öğretmenlerden yüksek düzeydedir.

Yüksel (2010), “rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yetkinlik algıları” başlıklı çalışmasında 7 farklı üniversitede 1298 öğretmen adayını içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmada rehber öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin artmasının öz yetkinlik algısını artırdığı sonucuna varılmıştır ve bu sonuç çalışmalar arasındaki farklılığı işaret etmektedir.

Araştırmada rehber öğretmen adaylarının *kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine* ait bulgular incelendiğinde; rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde; Akalın (2014), okul öncesi eğitimde rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarını araştırdığı çalışmasında okul

öncesi dönemdeki rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamaları açısından bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma açısından yeterli eğitim almadıkları düşüncesi bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Araştırmacı, rehber öğretmenlerin kaynaştırmayı faydalı ve gerekli gördüklerini ancak kaynaştırma uygulamaları konusunda başarısız ve yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma açısından yeterliliklerindeki farklılıklar, iki çalışmayı birbirinden ayırmaktadır.

Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açılarını ele aldıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Başka bir deyişle araştırmacılar, öz yetkinlik seviyesinin artmasının kaynaştırma eğitimi yeterliliğini artırdığını belirlemişlerdir. Öğrenim görülen bölüm ve öğretmen adaylarının öz yetkinliği ile kaynaştırma eğitimi açısından ulaşılan sonuçlar da anlamlı farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğinde eğitim gören adayların daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Rehber öğretmen adayları özelinde gerçekleşen bu araştırmanın sonuçları, bu yönüyle araştırmacıların sonuçlarından ayrılmaktadır.

Seçer (2011), sınıf öğretmenlerinin öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya dair düşüncelerini ele aldığı tez çalışmasında öğretmenlerin öz yetkinlik düzeyi ve kaynaştırmaya dair düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç, iki çalışmanın sonuçlarının benzer yönünü ortaya koymaktadır. Buna karşın araştırmada öğretmenlerin aylık gelirlerinden duydukları memnuniyet ve hizmet içi eğitim alma hususlarının öz yetkinlik inancı ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini etkilediği bulunmuştur. Araştırmacı tarafından ulaşılan bu sonuç, çalışmaların bulguları arasındaki farklılıkları işaret etmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini içeren bir araştırma olması, rehber öğretmen adaylarının değerlendirildiği bu çalışmadan ayrılan yönlerden bir tanesidir.

Dalğar (2011), kaynaştırmaya ilişkin görüşleri okul öncesi öğretmenler açısından değerlendirdiği çalışmada 241 öğretmen adayını içeren bir araştırma

yapmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki düşüncelerinin kararsız olduklarını göstermektedir.

Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ve kaynaştırmaya yaklaşımlarını araştırdığı çalışmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde rehber öğretmen adaylarının *özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik alguları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki* olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış olup elde edilen sonuca göre çalışma kapsamında rehber öğretmen adaylarından elde edilen verilerin korelasyon analizi için gerekli varsayımı sağlamadığı belirlenmiş olup iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Seçer (2011), sınıf öğretmenlerinin öz yetkinlik algıları ve kaynaştırmaya dair düşüncelerini ele aldığı tez çalışmasında ise öğretmenlerin aylık gelirlerinden duydukları memnuniyet ve hizmet içi eğitim alma hususlarının öz yetkinlik inancı ve kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini etkilediği bulunmuştur. Araştırmacı tarafından ulaşılan bu sonuç, çalışmaların bulguları arasındaki farklılıkları işaret etmektedir.

Dolapçı ve Demirtaş (2016), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açılarını ele aldıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Başka bir deyişle araştırmacılar, öz yetkinlik seviyesinin artmasının kaynaştırma eğitimi yeterliliğini artırdığını belirlemişlerdir. Araştırmacılar tarafından ulaşılan bu sonuç, çalışmaların bulguları arasındaki farklılıkları işaret etmektedir.

Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarını ve kaynaştırmaya yaklaşımlarını araştırdığı çalışmada öz yetkinlik algılarının kaynaştırmaya olan yaklaşımla pozitif yönlü bir etkileşim içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da iki çalışmanın bulguları arasındaki farkı ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan retmen adaylarının öz yetkinlik algıları; cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle araştırmada elde edilen sonuçların bu çalışmanın sonuçlarından farklılaştığı söylenebilir. Buna ek olarak araştırmada ğretmen adaylarının öz yetkinlik algılarının kaynaştırmaya olan yaklaşımla pozitif yönlü bir etkileşim içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, araştırmanın literatürde ki çalışmalarla benzerlikler içerdiği şeklinde değerlendirilmektedir.



5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular kısaca özetlenerek, çıkan sonuçlar hakkında önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Sonuçlar

Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik algı düzeyleri ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri cinsiyete göre, üniversite türüne göre, engelli yakını olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgili öz yetkinlik algıları ve rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin elde edilen sonuçlar bu kısımda irdelenmektedir.

Son yıllarda çok yoğun bir biçimde araştırılan öz yetkinlik, insanların başarılı olacaklarına yönelik inanç düzeylerini yansıtmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öz yetkinlik, insanların beklentilerini gerçekleştirmeleri konusunda ne yönde ve ne düzeyde çaba göstermeleri gerektiğini belirleyen bir yapıya sahiptir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, yüksek öz yetkinliği olan bireylerin amaçlarını gerçekleştirmeye daha yakın kişiler olduklarını göstermektedir. Buna paralel olarak öz yetkinlik düzeyi düşük olan bireylerin amaçlarına ulaşma noktasında daha geride kaldıkları yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlara göre öz yetkinlik, insanların hedeflerine ulaşabilmesi bakımından belirleyici bir güç olması sebebiyle üzerinde önemle durulan bir konu haline almıştır.

Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinliğinin araştırıldığı çalışmada mesleki öz yetkinlik algısının nasıl oluştuğu değerlendirilmiştir. Mesleki öz yetkinlik oluşumu; bireyin kendi yaşantısı, dolaylı yaşantı, öğütler, psikolojik durum – bireyin kişisel beklentileri – şeklinde bir içeriğe sahiptir. Bireyin kendi yaşamına özgü deneyimler, dolaylı yaşantılar, fiziksel ve duygusal durum gibi öz yetkinlik kaynakları da mesleki öz yetkinlik oluşumunda belirleyici bir etken olarak tespit edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi hakkında yapılan incelemelerde yaşlılarına göre yavaş gelişim gösteren çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların bir arada eğitim görmesini sağlayan bir eğitim türü olduğu sonucuna varılmıştır. Özel eğitim ihtiyacının artış gösterdiği günümüz koşullarında kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştığı belirlenmiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre kaynaştırma eğitimi; özel eğitim ihtiyacı olan çocukları topluma kazandırma, gelişimi yaşlılarına göre yavaş olan çocukları uyumlu bireyler haline getirme, normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim ihtiyacı olan yaşlılarına olan davranış ve tutumlarını olumlu yönde geliştirme amaçlarına sahiptir.

Kaynaştırma eğitimi ile birlikte çok yönlü şekilde fayda sağlanmakta olup öğrenciye, aileye, öğretmen ve topluma yönelik faydalar elde edilmektedir. Öğrencilerin engellerinin sebep olduğu olumsuz durumların ortadan kalkması ve akademik gelişimin mümkün olması öğrencilere yönelik temel fayda olarak görünmektedir. Ailenin sosyalleşme düzeyi artmakta ve psikolojik açıdan olumlu yönde gelişme sağlanmaktadır. Öğretmenler işlerine yönelik tatmin kaynağı elde etmenin ötesinde kendilerini geliştirecek önemli tecrübeler elde etme şansına sahip olmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin toplumsal açıdan faydaları arasından toplumun özel eğitim ihtiyacı olan çocukları benimsemesi ön plana çıkmış durumdadır. Bununla birlikte toplumsal uyumun artması ve diğer ailelere ilham kaynağı olacak hikayelerin ortaya çıkması, kaynaştırma eğitiminin sağladığı faydalar arasında yer almaktadır. Tüm bunlar, özel eğitimde kaynaştırma eğitiminin kullanılmasının çok boyutlu bir biçimde fayda sağladığını göstermektedir.

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan rehber öğretmenler, eğitim ortamının uygun bir şekilde düzenlenmesini sağlayan öğretmenlerdir. Başarılı bir rehber öğretmen, psikolojik danışman rolünü üstlenmektedir. Rehber öğretmenler eğitim süreci içerisinde öğrencinin yanı sıra aile ve diğer öğretmenlere rehberlik etmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre rehber öğretmenler öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının yanı sıra diğer ihtiyaçlarının bilincinde olmak durumundadır. Böylece rehber öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini yakından takip etmeleri beklenmektedir.

Rehber öğretmen adaylarına yönelik uygulanan anket neticesinde ulaşılan sonuçlara göre erkek rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik düzeyi, kadın rehber öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Ancak bu farkın anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna varılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları, erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu fark da anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Buna göre öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi açısından kadın ve erkek rehber öğretmen adayları birbirine yakın düzeyde değerlere sahiptirler.

Üniversite türünün öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi açısından değerlendirilmesi durumunda ulaşılan sonuçlar öz yetkinlik ve kaynaştırma açısından anlamlı farklılık meydana getirmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar öz yetkinlik düzeyleri bakımından sırasıyla Biruni Üniversitesi, Kültür Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahipken Hasan Kalyoncu Üniversitesi orta düzeyde öz yeterliliğe sahip şeklinde bir sıralama olduğunu göstermektedir. Kaynaştırmaya ilişkin görüşe görüşe göre sıralandığında ise Kültür, Biruni, Akdeniz üniversiteleri yüksek düzeyde iken Hasan kalyoncu üniversitesi orta düzeyde kaynaştırmaya ilişkin görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Rehber öğretmen adaylarının engelli yakını olup olmama durumuna göre yapılan araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara göre öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen toplam puanlar değerlendirildiğinde engelli kardeşi olan rehber öğretmenlerin engelli yakını olmayan rehber öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Kaynaştırma ölçeğinden elde edilen toplam puanlar değerlendirildiğinde engelli yakını olan rehber öğretmenlerin engelli yakını olmayan rehber öğretmenlerden biraz daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Engelli yakını olan rehber öğretmenlerin yüksek düzeyde kaynaştırma düzeyi varken engelli yakını olmayan rehber öğretmenlerin orta düzeyde kaynaştırma eğilimi olduğu belirlenmiştir.

Öz yetkinlik ölçeğinden elde edilen ortalama değere göre rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yetkinlik algı düzeylerinin yüksek

düzyeyde öz yetkinlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Kaynaştırma ölçeğinden elde edilen ortalama değere göre rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.2.2.Öneriler

Rehber öğretmenlerin öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerine yönelik yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- i. Rehber öğretmenler, öğrencilerin gelişimini yakından takip edebilmek için okul içinde ve dışında aktif olmalıdırlar.
- ii. Kaynaştırma eğitimi konusunda özel eğitim ihtiyacı olan çocukların yanında normal gelişim gösteren çocukların uyumu dikkate alınmalıdır.
- iii. Rehber öğretmen adaylarının mesleki anlamda yetkin olabilmeleri için öğrenci, öğretmen ve aileleri ile işbirliği yaparak çalışmaları önerilmektedir.
- iv. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimdeki öz yeterlik algıları özür türlerine göre incelenebilir.
- v. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yeterlikleri ile farklı psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- vi. Farklı üniversitelerde ki öğretmen adayları üzerinde de kaynaştırmaya karşı tutum ve öz yetkinlik düzeylerinin saptanması önerilebilir.

5.3. Literatüre Katkı ve Geleceğe Yönelik Katkı Alanları

Yapılan çalışmada öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili literatüre katkı sağlandığı düşünülmektedir. Yine rehber öğretmenleri ilgilendiren literatüre yönelik katkı sağlayacak veriler elde edilmiştir.

Rehber öğretmen adaylarının öz yetkinlik ve kaynaştırma eğitimi hakkında fark meydana getiren faktörlerin tespit edilmesi, çalışmanın literatüre ve geleceğe yönelik katkı alanları arasında kendisine yer edinmiştir.

Rehber öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin gelişimi konusunda yapması gerekenler hakkında öneriler getirilmesi, çalışmanın geleceğe yönelik katkı alanları arasındadır.



KAYNAKÇA

Kitaplar

Gürkan, M. (2010). *Okullarımızda kaynaştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Güzeller, C. O. (2016) *Herkes İçin Çok Değişkenli İstatistik*, Ankara: Maya Akademi.

Bildiri ve Makaleler

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6.1, 115-142.
- Akar, C. (2008). Öz yetkinlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.2, 185-198.
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6.1, 9-36.
- Akay, E., Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2. 2, 42-66.
- Aksoy, V. ve Diken, H. İ. (2009). *Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitim Öz yetkinliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Birimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3.4, 127-131.
- Altıntaş, G., Baykan, Ö., Kahraman, E. ve Altıntaş, S.U. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4.1, 147-157.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 74-90.
- Arseven, A. (2016). Öz yetkinlik: bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11.19, 63-80.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yetkinlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yetkinlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12. 3, 1907-1920.
- Arslan, G. ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yetkinlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6. 1, 8-22.

- Aydın, R., Ömür, Y.E. ve Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 1-12.
- Babacan, E. ve Babacan, M.D. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yetkinlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6. 32, 1299-1218.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.2, 345-354.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 2, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling Mis Conceptions of Perceived Self Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 3, 231-255.
- Berkant, H.G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Education Reflections*, 1, 1, 13-25.
- Bolat, O.İ. (2011). *Öz yetkinlik ve lider üye etkileşimi ilişkisi*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.1, 1-16.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirdağ, S. (2015). Öğrencilerin akademik öz yetkinliklerinin yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4.1, 315-323.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yetkinlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17.38, 154-175.
- Dolapçı, S. ve Demirtaş, V.Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7.13, 141-160.
- Engin, A.O., Tösten, R., Kaya, M.D. ve Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44.

- Ereş, F. ve Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6.1, 553-570.
- Esmer, B., Yılmaz, B., Güneş, A.M., Tarım, K. ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25.4, 1601-1618.
- Friedman, I.A. ve Kass, E. (2002). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- İler, C. (2015). *Pre-service early childhood teachers' beliefs on inclusive education with respect to their self reported personality traits*. Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- İra, N. ve Ayan, B.E. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 145-160.
- Jungert, T. (2009). Self-efficacy, motivation and approaches to studying. *Linköping Studies in Arts and Science*, 485, Linköping.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.2, 1-13.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz yetkinlik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9.45, 481-500.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N & Genç, G. (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4.1, 391-415.
- Kotaman, H. (2008). Öz yetkinlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.1, 11-133.
- Niemivirta, M. ve Tapola, A. (2007). Self-efficacy, interest and task performance. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21.4, 241-250.
- Orel, A., Zeray, Z, ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

- Özgözü, S., Bektaş, M., Arıkan, F. ve Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz yetkinlik inançları ve örgütsel özdeşleşme algıları. *İlköğretim Online Dergisi*, 16.3, 1058-1078.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Rakap, S. (2014). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-22..
- Saracaloğlu, A.S. ve Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5.2, 244-260.
- Sarı, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). An Analysis of Pre-School Teachers' and Student Teachers' Attitudes to Inclusion and Their Self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24, 3, 30.
- Sharma, H.L. ve Nasa, G. (2014). Academic self efficacy. *British Journal of Education*, 2.3, 57-64.
- Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Özel Eğitimden Yansımalar, Eskişehir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013) *Using Multivariate Statistics*, London: Pearson.
- Taşdemir, H. ve Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10.49, 498-507.
- Taştepe, T., Öztürk Serter, G., Yurdakul, Y., Taygur Altıntaş, T. ve Bütün Ayhan, A. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 501-514.
- Tschannen-Moran, M. And Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 7, 783-805.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yetkinlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 2, 217-226.
- Ünal Öney, E. (2017). Resim-iş öğretmeni adaylarının genel öz yetkinlik inançlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.1, 29-36.

- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çatışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7.2, 919-945.
- Yatgın, S., Sevgi, H.S. ve Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 167-180.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz yetkinlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yorgancı, A.E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yetkinlik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6.10, 47-79.
- Yurt, E. ve Kurnaz, A. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin matematik öz yetkinlik kaynaklarının matematik kaygıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5.4, 347-360.
- Yüksel, K., Diken, İ.H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yetkinlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.

Tezler

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya SBE.
- Başaran, S.S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yetkinlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas SBE.
- Dalğar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy SBE.
- Delen, E. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki öz yetkinlik algıları ve mesleğe karşı tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi EBE.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yetkinlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz yetkinlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi SBE.
- Sali Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin öz yetkinlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi EBE.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yetkinlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi EBE.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz yetkinlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi EBE.
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi EBE.
- Yüksel, K. (2010). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yetkinlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi EBE.

Zengin, U.K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yetkinlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi EBE.



İnternet Kaynakları

Kılıç, R. Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı. http://bayramicmaersoy.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/03/318719/dosyalar/2015_03/26021001_25020520_ozelegitimelkitabi.pdf , Erişim Tarihi: 15.06.2018.



EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Öncelikle bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Çalışmanın amacı Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) adayı olarak sizin *özel eğitimde psikolojik danışma vereberliğe ilişkin görüş ve düşüncelerinizi* belirlemektir. Bu amaçla ekte kişisel *BilgiFormu* ve *Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Özyetkinlik Ölçeği ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği* yer almaktadır. Bilgi formunu ve ölçeği titizlikle yanıtlamanız çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Formların hiçbir bölümünde adınızı, soyadınızı ve kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

“LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.”

Katkılarınız için teşekkür ederim.

DUYGU ÖZDEMİR
İstanbul Arel Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

3. Şu an okuduğunuz dönem:

1. Sınıf: 1. Yarıyıl () 2. Yarıyıl ()

2. Sınıf: 3. Yarıyıl () 4. Yarıyıl ()

3. Sınıf: 5. Yarıyıl () 6. Yarıyıl ()

4. Sınıf: 7. Yarıyıl () 8. Yarıyıl ()

4. Okuduğunuz Üniversite:

5. Engelli yakını olma durumunuz:

1. Kardeş ()

2. Diğer ()

EK-2

**“REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ”**

YÖNERGE: Aşağıdaki formu size en uygun seçeneği **katılma düzeyinize uygun gelen rakamı daire içine alarak işaretleyiniz.**

LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.

MADDELER	Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olacak bireysel rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
2. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, doğrudan doğruya özürleri ile ilgili olamayabilecek çeşitli problemlerini fark edebildiğimi (edebileceğimi) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Özel eğitime gereksinimi olan ergenlik dönemindeki öğrencilere, sosyal duygusal ve bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerinde bireysel rehberlik hizmeti verecek donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
4. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, üstesinden gelemediğim sorunlarında, öğrenciyi yönlendirebileceğim uzmanları, meslek elemanlarını veya kurumları biliyorum.	1	2	3	4	5
5. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, sosyal ve duygusal gelişimlerinde yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sergiledikleri davranış problemleriyle baş etmek için neler yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
7. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere grup içi etkileşim ve işbirliğinde, asgari düzeyde gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazandırabilirim.	1	2	3	4	5
8. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine, çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeleri konusunda rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
9. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, karşı cinsle istedik biçimde ilişki kurmalarında ve bu alandaki duygusal problemlerinde kolaylaştırıcı olabilirim.	1	2	3	4	5
10. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, istedik davranışlar kazandırma konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
11. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özellikleri ile güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttıracak yöntemler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5

12. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ve velilerine, öğrencinin özelliklerine göre, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler verebilirim.	1	2	3	4	5
13. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özelliklerine uygun mesleği seçmeleri için nasıl rehberlik edeceğim konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
14. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, özür derecelerine uygun olarak pek çok mesleğe yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
15. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerinin neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
16. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerini uygulama becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde okul rehber öğretmeni olarak görev ve sorumluluklarımın neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
18. Okul rehberlik servisinde yapacağım çalışmalarla, kaynaştırma uygulamasının başarısını arttırabilirim.	1	2	3	4	5
19. Özel Eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında hangi kişi veya kurumlarla işbirliği yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda okul personeli, öğretmenler ve okul idaresine eğitim verebilirim.	1	2	3	4	5
21. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasında yapmam gerekenler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
22. Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine rehberlik ederken uymam gereken yasal ve etik kuralların neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
23. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, gereksinim duyacağı destek hizmetlerin neler olduğuna, yapacağım değerlendirmeye karar verebilirim.	1	2	3	4	5
24. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik, "Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)" ne şekilde hazırlanacağı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
25. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmeye yönelik formlar hazırlama konusunda gereken eğitim ve donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
26. Özel eğitim konusunda gereksinim duyduğum bilgilere nereden ulaşabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
27. Özel eğitimle ilgili yasal mevzuat hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
28. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin "bireysel gelişim raporlarını" nasıl hazırlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
29. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemek için yapılacak tarama çalışmalarında oldukça önemli bir rolüm olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
30. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda hangi komisyonlarda yer almam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
31. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
32. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesi için neler yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
33. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için, öğretmenlere, uygun eğitsel ve öğretimsel teknikleri önerme ve yeterlik kazandırmada yardımcı olacak donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
34. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin motivasyonlarını desteklemek ve arttırmak konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
35. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, kendi yeterliklerine uygun okullara, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştıracak ve yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
36. Grup rehberliği etkinliklerine, özelliklerine uygun düzenlemeler yaparak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de katabilirim.	1	2	3	4	5

37 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine, çocuklarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri konusunda gerekli eğitimi verebilirim.	1	2	3	4	5
38. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları olumlu kişilik veya kişisel özelliklerini grup içi etkileşim ve ilişki sürecinde öğrencinin lehine kullanabileceğimi (kullanabildiğimi) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarından sosyal kabul görmeleri için gerekli, grup rehberliği becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
40 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5

EK 3

KAYNAŞTIRMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLER ÖLÇEĞİ

Bu ölçeğin amacı, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemektir. Dolayısıyla, doğru cevapların neler olacağı kaygısından uzak olarak, içtenlikle işaretleme yapmanızı rica ediyoruz.

Lütfen her bir maddede size en uygun olan seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz.

	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin çoğu ödevlerini yapmada yeterli çabayı gösterirler.					
2. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılması, kaynaştırma uygulamasında yer alacak normal sınıf öğretmenlerinin yoğun bir eğitim almalarını gerektirir.					
3. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.					
4. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı yüksektir.					
5. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.					
6. Normal sınıfta bulunmanın yol açtığı zorlu koşullar, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin akademik gelişimini hızlandırır.					

	Tümüyle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
7. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılması, normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirir.					
8. Normal sınıftaki rahatlık, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.					
9. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışabilecek yetenektedirler.					
10. Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.					
11. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.					
12. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan bir sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.					
13. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrenciler açısından yararlıdır.					
14. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.					
15. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler.					
16. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.					

	Tümüyle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin sınıf içi davranışları, öğretmenin diğer öğrencilere gösterdiğinden daha fazla sabır göstermesini gerektirmez.					
18. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.					
19. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlıdır.					
20. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenci normal sınıfta diğer öğrencilerden soyutlanmaz.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Duygu ÖZDEMİR

Antalya 24.11.1991

Bekar

duyguzdmr07@gmail.com

K. Nergis sk. A1-B Ataköy 9. Kısım Mahallesi

0506 646 4363

EĞİTİM DURUMU

2011-2015, Lefke Avrupa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Lisans

2015-2018, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, Yüksek Lisans