



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME
YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZ
YETERLİK ALGILARI İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

DUYGU ÇETİN

Denizli, 2023

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

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA
EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE
MESLEKİ ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

DUYGU ÇETİN

**Danışman
Prof. Dr. Hülya ÇERMİK**

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Üye (Danışman): Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR

“Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun /..... /.....
tarih ve /..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.”

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Duygu ÇETİN

TEŞEKKÜR

2019 yılında büyük bir motivasyon ve heves ile başlamış olduğum yüksek lisans sürecini, tüm zorluklarına rağmen içime sinen bir tez araştırması ile tamamlamanın mutluluk ve gururunu yaşıyorum. Bu süreçte desteğini ve emeğini paylaşma nezaketi gösteren herkese teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle; danışmanlığımı üstlendiği günden itibaren, tüm süreç boyunca zamanını ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen, odağımı kaybettiğim zamanlarda beni kendime getirip çalışmaya devam etmemi sağlayan, en önemlisi de her şeyden önce nitelikli bir araştırmacı ve öğretmen olmam için her türlü desteği gösteren değerli hocam Prof. Dr. Hülya ÇERMİK'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tezimin konusu gereği kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik ihtiyaç duyduğum anlarda tüm bilgi ve birikimleri ile araştırmama katkı sunan sayın Dr. Öğr. Üyesi Tamer AYDEMİR'e ve özellikle ölçek geliştirme sürecimde deneyimlerini paylaşarak kıymetli desteğini sunan sayın Dr. Serkan AYTEKİN'e çok teşekkür ederim.

Bu süreçte en ihtiyaç duyduğum anlarda kıymetli dostluklarını ve desteklerini esirgemeyen; Hidayet ARASAN, Rozerin Zülfiye ÖZER ve Arzu PEKSEV'e çok teşekkür ederim.

Her zaman ve her konuda en büyük desteği gösteren, içimdeki minnet duygusunu kelimelerle ifade edemeyeceğim aileme en büyük teşekkürü borç bilirim. Annem Münevver ABACI, abim Efecan ÇETİN, babam Adnan ÇETİN ve en büyük destekçim, hayat arkadaşım Bulut ALTIN'a hayatımdaki varlık ve destekleri için ne kadar teşekkür etsem azdır.

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

ÇETİN, Duygu

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı,

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

Nisan 2023, 82 sayfa

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki öz-yeterlik algılarını incelemek amacıyla yürütülmüş olup sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler bakımından algılarında bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova, Buca ve Karşıyaka ilçelerindeki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan 543 sınıf öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* ile *Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği* ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilip Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan *Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup yaş ve kıdem değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algısı üzerine etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma/bütünleştirme, Öz-yeterlik, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

The Investigation of Classroom Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Integrative/Inclusive Education Practices and Professional Self-Efficacy Perceptions

ÇETİN, Duygu

Master's Thesis, Department of Basic Education,
Primary School Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Hülya ÇERMİK

April 2023, 82 pages

This research was conducted to investigate classroom teachers' self-efficacy perceptions regarding integrative/inclusive education practices and their professional self-efficacy perceptions with an aim to ascertain classroom teachers' perception levels of professional self-efficacy and of integrative/inclusive educational practices and to ascertain whether their perceptions differ with respect to various variables. The study was conducted in a correlational survey model. The data of this research was gathered by the participation of 543 classroom teachers who work in public and private primary schools in Bornova, Buca and Karşıyaka counties of İzmir during the academic year of 2022-2023. As data collection tools personal information form that was developed by the researcher, Self-Efficacy Perception Towards Inclusive Education Scale and Teacher Self-Efficacy Perception Scale that was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted to Turkish language by Çapa, Sarıkaya and Çakıroğlu (2005) were adopted. The conclusion gathered through the research reveals that there is a meaningful positive correlation between classroom teachers' self-efficacy perceptions regarding integrative/inclusive education practices and their teachership self-efficacy perceptions within the scope of the research and that age and professional seniority variables have an effect on the classroom teachers' perceptions of self-efficacy towards integrative/inclusive education.

Keywords: Special Education, Integrative/Inclusive Education, Integration, Self-efficacy, Classroom Teacher

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	12
1.1. Problem Durumu	12
1.2. Problem Cümlesi	14
1.2.1. Alt Problemler:	14
1.3. Araştırmanın Amacı	15
1.4. Araştırmanın Önemi	15
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Sayılıtlar	16
1.7. Tanımlar	16
1.8. Kısaltmalar	17
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1. Kuramsal Çerçeve	18
2.1.1. Özel Eğitim	18
2.1.2. Kaynaştırma /Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	19
2.1.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının türleri.	22
2.1.2.2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yararları.	23
2.1.2.3. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını başarıya ulaştıran öğeler.	25
2.1.2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.	29
2.1.3. Öz-yeterlik algısı	31
2.1.3.1. Öz-yeterlik algısının kaynakları.	32
2.1.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı	33
2.1.4.1. Öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenciler üzerine etkisi.	34
2.2. İlgili Araştırmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	39

3.1.	Araştırma Modeli	39
3.2.	Evren ve Örneklem	39
3.3.	Veri Toplama Araçları	40
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2.	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği (KYEUYÖAÖ)	41
3.3.2.1.	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı ölçeği geliştirme aşamaları.	41
3.3.2.1.1.	Madde havuzu oluşturma.	41
3.3.2.1.2.	Kapsam ve görünüş geçerliği.	42
3.3.2.1.3.	Yapı geçerliği.	42
3.3.2.1.4.	Güvenirlik	47
3.3.3.	Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği:	48
3.4.	Verilerin Toplanması	49
3.5.	Verilerin Analizi	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM		52
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	52
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	54
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	61
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER		62
5.1.	Sonuç	62
5.2.	Öneriler	66
KAYNAKLAR		68
EKLER		74
Ek 1.	Katılımcılara Yönelik Kişisel Bilgi Formu	74
Ek 2.	Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği	76
Ek 3.	Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği	78
Ek 4.	Yayın Etiği Kurulu İzni	79
Ek 5.	MEB İzni	80
Ek 6.	Katılım Kabul Formu	81
ÖZGEÇMİŞ		82

TABLolar LİSTESİ

Tablo	3.1.	Örneklem	Grubuna	İlişkin	Demografik
Bilgiler.....					40
Tablo	3.2.	Faktörlerin		Açıkladıkları	Varyans
Oranı.....					44
Tablo 3.3.		KYEUYÖAÖ Maddelerinin Faktör Yük Değerleri.....			45
Tablo 3.4.		KYEUYÖAÖ Uyum İndeksleri.....			46
Tablo 3.5.		Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları			47
Tablo 3.6.		Ölçeğin Madde Toplam Korelasyonuna Ait Değerler.....			48
Tablo 3.7.		Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....			49
Tablo	3.8.		KYEUYÖAÖ		Çarpıklık-Basıklık
Katsayıları.....					50
Tablo	3.9.		ÖÖAÖ		Çarpıklık-Basıklık
Katsayıları.....					51
Tablo 4.1.		Katılımcıların Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....			52
Tablo 4.2.		KYEUYÖAÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....			54
Tablo 4.3.		KYEUYÖAÖ Puanlarının Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....			55
Tablo 4.4.		KYEUYÖAÖ Puanlarının Sınıfında Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencisi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları			55
Tablo 4.5.		KYEUYÖAÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları			56
Tablo 4.6.		KYEUYÖAÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları...56			
Tablo 4.7.		Katılımcıların Öğretmenlik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.57			
Tablo 4.8.		ÖÖAÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....			59
Tablo 4.9.		ÖÖAÖ Puanlarının Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları			59
Tablo 4.10.		ÖÖAÖ Puanlarının Sınıfında Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencisi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....			60
Tablo 4.11.		ÖÖAÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....			60

Tablo 4.12. ÖÖAÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	61
Tablo 4.13. KYEUYÖAÖ ile ÖÖAÖ Puanları Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	3.1.	Faktör	Analizi	Yamaç-Birikinti	Grafiği	
.....					44	
Şekil	3.2.	DFA	ile	Elde	Edilen	Şema
.....						47

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları incelendiğinde; bireylerin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve duygusal açılardan sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe sahip olan ve ait olduğu topluluğa karşı sorumluluk hisseden kişiler olarak yetiştirilmesinin esas alındığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Eğitim sistemine dahil olan ve sistemin amaçlarını istendik düzeyde gerçekleştiren bireylerin ise normal gelişim gösterdikleri kabul edilmektedir fakat toplumumuzda çeşitli nedenlerle akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler de vardır (Ataman, 2012). Bu bireyler bedensel, duygusal ve zihinsel olarak akranlarından farklı gelişim gösterdikleri için özel gereksinimli birey olarak adlandırılır. MEB (2018) ise sahip oldukları farklılıklar nedeniyle özel eğitim ihtiyacı duyan bu bireyleri *özel eğitime ihtiyacı olan birey* olarak tanımlamaktadır (Kargın, 2004). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bu ihtiyacını karşılamak adına eğitim alanında atılan ilk adımlardan biri, Ankara’da 1995 yılında açılan ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve zihinsel olarak yetersizliğe sahip öğrenciler için açılan özel eğitim sınıfı olmuştur (Ataman, 2012). Ardından yıllar içerisinde MEB, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve üniversitelerin yürüttüğü çalışmalar sonucunda özel eğitim süreci yasalar ile koruma altına alınmış ve özel gereksinimli bireylerin eğitim süreci desteklenmeye çalışılmıştır.

Özel eğitim, normal gelişim gösterdiği kabul edilen öğrencilerden farklı ve çeşitli alanlarda özel gereksinimleri olan bireylere verilmektedir. Sözü edilen eğitim; üstün özellikleri olan bireyleri kapasitelerinin en üst düzeyine çıkarmayı, yetersizliği olan bireylerin bu yetersizliklerinin engele dönüşmesini önlemeyi, özel gereksinimli bireyleri ise kendilerine yetebilecekleri hale getirerek toplumla bütünleşmesini sağlamayı hedefleyen eğitim sürecidir (Ataman, 2012). Özel eğitim sayısal çoğunluk olarak normal gelişen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, ya da sadece özel gereksinimli öğrenciler için düzenlenmiş eğitim kurumlarında verilmektedir.

Özel eğitimin tarihsel süreci incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamlar örgün eğitim ortamlarından ayrı ve yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken; günümüzde tüm eğitim sistemlerinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları daha fazla kabul görmekte ve benimsenmektedir (Kargın, 2004). Türkiye’nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi 2009 yılında imzalanmış ve yürürlüğe girmiştir. Sözleşmede tüm taraf

ülkelerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını esas alması sadece ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin ayrı özel eğitim kurumlarında eğitim alması gerekliliği belirtilmiştir (Ataman, 2012). Sözleşmede ifade edilen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ise özel gereksinimli bireyler ile normal gelişen bireylerin aynı eğitim ortamında öğrenim görmeleri olarak ifade edilebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel gereksinimi olan fakat bu gereksinimleri bireyselleştirilmiş programlar ile karşılanabilen öğrencilere uygulanır (Ataman, 2012). Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere verilecek eğitimin ortamı, süresi, amacı ve kimler tarafından verileceği belirlenmiş ve yasal olarak güvence alınmıştır, bunun için aralarında sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve velilerin bulunduğu bir komite ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmasına karar verilmiştir (Ataman, 2012; Kargın, 2004). Bu noktada sınıf öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına olan hakimiyeti, gözlem ve muhakeme yeteneği oldukça önemlidir. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme eğitim sürecinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin, bu konuda gerekli niteliklere ve öz-yeterlik algısına sahip olması beklenmektedir.

Günümüzde eğitim sisteminde yer alan gerek normal gelişen öğrencilerin gerekse özel gereksinimli öğrencilerin başarısında öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler önemli görülmektedir. Bu niteliklerin istenilen düzeyde olması ise büyük ölçüde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin bilincinde olmalarına bağlıdır (Eker, 2014). Öz-yeterlik, bireyin belli bir iş karşısında başarılı olabilmek için gerekli yeterliklere sahip olmasına dair kendi hakkındaki yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1984). Mesleki öz yeterlik ise öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik sahip oldukları yeterlikleri, öğrenciler ile olan iletişim ve ilişkilerine yönelik yeterlikleri ve öğretim yöntem-stratejilerini kullanmadaki yeterliğine olan inancını ifade etmektedir (Eker, 2014). Öz-yeterlik inancı kavramı, alan yazında yer alan araştırmalarda Türkçeye; *yetkinlik beklentisi*, *öz-yeterlik beklentisi*, *öz-yeterlik inancı*, *öz-yeterlik algısı* gibi çeşitli şekillerde çevrilmiştir (Azar, 2010, s.236). Bireylerin zihinlerindeki öz-yeterlik inançları; çeşitli durumlara bağlı olarak nasıl hissedecekleri, nasıl düşünecekleri, nasıl davranacakları ve kendilerini motive etmek için hangi yöntemleri kullanacaklarını belirleyen etmenlerden biri olarak görülmektedir (Bandura,1994). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hakkındaki öz-yeterlik algılarının uygulama sürecindeki performanslarını etkilemesi mümkün görülebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının Türk eğitim sisteminde yakın tarihte yer edinmiş olması sebebiyle alan yazında yer alan araştırmalar kısıtlıdır ve bu konu üzerinde daha çok araştırma yapılması gereken bir konudur. Özellikle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alanında kendi yeterliliklerini ne düzeyde algıladıklarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ile arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki öz-yeterlik algıları arasında ilişki bulunmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler:

Bu çalışmada belirlenen problem cümlesinden hareketle aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları, (a) Cinsiyetlerine, (b) Yaşlarına, (c) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alıp almadıklarına, (d) Mesleki kıdemlerine, (e) Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, (a) Cinsiyetlerine, (b) Yaşlarına, (c) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alıp almadıklarına, (d) Mesleki kıdemlerine, (e) Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amacı özel gereksinimli öğrencilerin, akranları ile aynı okul ve sınıf ortamında, bireysel ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmiş eğitim programları ile özel eğitim hizmetlerinden faydalanmasıdır (Kargın, 2004). Bu eğitim okullarda sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amacına ulaşması adına sınıf öğretmenlerinin bu eğitime yönelik inançlarının ve yeterliklerinin istendik düzeyde olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz inançları ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik olumsuz tutumu sınıftaki normal gelişen öğrenciler tarafından benimsenmesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amacına ulaşmasına engel olacaktır (Batu, 2000). Bu tür yaşantıların ortaya çıkmaması adına sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alanında akademik ve psikolojik açıdan yeterli olarak algılamaları önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik ve mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin açığa çıkarılması ve aralarında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hem kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik hem de öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının belirlenen değişkenlere göre bir farklılığa sebep olup olmadığının da araştırılması yoluna gidilmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenleri meslek hayatlarında mutlaka kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile karşılaşacaklardır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal olarak bu eğitimi vermeye hazır olmaları gerekmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik bakımından hangi düzeyde olduklarını belirlemek ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını açığa çıkarmak adına önem taşımaktadır.

Bu araştırmayı önemli kılan bir diğer noktanın ise; literatüre *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği*

geliştirilerek katkı sunulacağıının düşünülmesidir. Alandaki ölçme araçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarını ölçme amacı taşıyan bir ölçeğinin bulunmadığı görülmüştür. Bu ölçekle hem araştırma için veri toplanması hem de alandaki eksikliğin giderilerek ileride bu alanda çalışacak araştırmacılara katkı sunulması hedeflenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma ile ilgili sınırlılıklar şöyle sıralanmaktadır:

1. Araştırma 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda İzmir İl'inde görev yapan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma; araştırmada kullanılan ölçme araçları aracılığıyla elde edilen nicel verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırmacının ulaşabildiği kaynaklar, imkân ve zamanı ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçlarını samimi ve gerçek düşüncelerine dayalı olarak yanıtlamışlardır.

1.7. Tanımlar

Özel Eğitim: Akranlarına kıyasla eğitim yeterlilikleri açısından bireysel ve gelişimsel açıdan anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylere yönelik geliştirilmiş sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılaması hedefleyen eğitim programlarının alanında uzman personeller tarafından uygun eğitim ortamlarında sürülen eğitim modelidir (MEB, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Özel gereksinimli öğrencilerin kademe fark etmeksizin normal gelişen akranları ile etkileşim halinde olmalarını ve akademik ihtiyaçlarının mümkün olan en üst düzeyde gidermeyi hedefleyen, bu hedefe ulaşmak amacıyla gerekli destek eğitim hizmetleri sunularak yaşlıları ile tam veya yarı zamanlı olarak aldıkları eğitimdir (MEB, 2018).

Öz-yeterlik algısı: Öz-yeterlik algısı, bireyin belli bir iş karşısında başarılı olabilmek için gerekli yeterliklere sahip olmasına dair kendi hakkındaki yargısıdır (Bandura, 1984).

Mesleki Öz-yeterlik algısı: Mesleki öz-yeterlik algısı, bireyin işinin gereklilikleri doğrultusunda verilen görevleri başarıya ulaştırma konusundaki yetenek ve yeterliklerine olan inancıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

1.8. Kısaltmalar

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

KYEUYÖAÖ: Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği

ÖÖAÖ: Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği

SPSS: Social Science Statistics Programme

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın konusuna yönelik kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ardından araştırma konusuna yönelik daha önce araştırılmış ve alan yazında yer almış çalışmalara ulaşılmış ve ilgili araştırmalar başlığı altında da bu araştırmalara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmada özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, öz-yeterlik algısı ve öğretmen öz-yeterliği algısı ana başlıklarına dayalı olarak açıklanmıştır. Sözü edilen başlıklara yönelik olarak alan yazın incelenmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.1. Özel Eğitim

Özel eğitime yönelik ilgili alan yazın incelendiğinde, bilişsel, davranışsal, sosyal duygusal, fiziksel alanlardaki yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerini en aza indirmek, üstünlüğü olan bireyleri ise en üst düzeye çıkartmak adına kapsamlı ve destek hizmetlerinin özel olarak hazırlandığı program olarak tanımlandığı görülmektedir (Diken ve Batu, 2020). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ne göre ise özel eğitim “Bireysel ve gelişim özellikleri ile akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde ifade edilmektedir (s.2).

Özel eğitim modelinin hangi inanış ve kurallara dayalı olarak uygulanacağına yönelik açıklamalar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer almaktadır. Sözü edilen yönetmeliğin Madde 5-(1) doğrultusunda aşağıdaki ilkeleri temel alınarak eğitim verilmelidir;

- a. “Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim sunulması,
- b. Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireylerin, ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,
- c. Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,

- d. Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sürecini kapsayacak şekilde planlanması ve yürütülmesi,
- e. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,
- f. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması.
- g. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,
- h. Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,
- i. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması” (MEB, 2018, s. 3).

Yukarıda belirtilen ilkelerin yerine getirilmesi ile ulaşılması hedeflenen amaç ise MEB’in Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin Madde 6 - (1) kapsamında; “Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018, s. 3).

2.1.2. Kaynaştırma /Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Kaynaştırma eğitime yönelik atılan ilk adım Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1950’li yılların başlarında özel gereksinimli çocukların ailelerinin başlattığı hak mücadelesidir. Bu mücadele eğitimcileri ve bilim insanlarını bu konu üzerine düşünmeye ve araştırmalar yaparak özel gereksinimli çocukların uygun ortam ve eğitim hizmeti sağlandığında öğrenebilen ve sosyalleşebilen bireyler olduğunu, bu nedenle toplumdan izole edilmeden birey olarak eğitim haklarından yararlanabilmesini sağlamaya yönelik önlemler ve kararlar alınması gerektiğini savunmuşlardır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020).

Özel gereksinimli çocukların eğitim hakları konusundaki mücadeleler neticesinde 1975 yılında ABD’de yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası ile özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmelerine fırsat tanınmıştır. Bu yasa ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi tamamen ücretsiz bir şekilde yerel yönetimler

tarafından korunma altına alınmıştır. İlerleyen yıllarda yapılan değişiklikler 1990 yılında yasanın adı Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA) olarak değiştirilmiş ve okulların özel gereksinimli öğrencileri yetersizlik türü ve derecesine bakmaksızın kabul etme zorunluluğundan bahsedilmiştir. 1997 yılında ise yeni bir yasa çıkarılarak kaynaştırma eğitimi sürecinin her şamasında ailelerin iş birliğinin öneminden bahsedilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020).

İngiltere’de ise 1993 yılında Eğitim Yasası (Education Act and Regulations) çıkarılmış 1994 yılında ise Uygulama Kılavuzu (Code of Practice) yürürlüğe girmiştir. Bu yasa ve yürütme yolu ile özel gereksinimli çocukların mümkün olan en kapsamlı eğitim programlarını kaynaştırma eğitimi yoluyla almaları gerektiği ortaya koyulmuştur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020).

Türk eğitim sisteminde ise 2017 yılına kadar özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitimi adı altında var olan eğitim programlarında küçük düzenlemeler yapılarak sözü edilen öğrencilerin eğitim ihtiyacı giderilmeye çalışılırdı. 2017’de MEB tarafından yayınlanan genelge ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının adı, amacı ve içeriği hakkında değişiklikler meydana geldi. Sözü edilen genelge ile *kaynaştırma eğitiminin yerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim* kavramı kullanılmaya başlandı, bu değişikliğin amacı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında yapılagelen uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmasıydı. Bütünleştirme kavramı ile okulların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, değişip dönüşebilen ve toplumsal farkındalığı arttıran kurumlar olmasını hedeflenmektedir (MEB, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği haklarından yararlandıkları, özel gereksinimlerine göre düzenlenmiş özel eğitim programları çerçevesinde ve en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını sağlayan bir sistemdir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). Bu sistemde bulunan en az kısıtlayıcı ortam kavramı gerektiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin destek özel eğitim hizmetlerinden faydalanması veya programda ve fiziksel ortamda değişiklikler yapılması anlamına gelmektedir (Diken ve Batu, 2020). Ataman (2012) kaynaştırma/bütünleştirme kavramını özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin normal okul düzenine uyum sağlamalarını bekleyen bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. MEB’in yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişen akranları ile etkileşim içinde olarak bireysel performanslarını mümkün olan en üst düzeye çıkartmak amacıyla gerekli tüm destek

uygulamalarından yararlanmaları olarak açıklanmıştır (MEB, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan uygulama olarak görülmektedir. İçinde yaşadıkları toplum ile bağ kurmalarını ve kabul görmelerini sağlamak amacıyla normal gelişen akranları ile aynı ortamda eğitim görmeleri, bu sayede iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirerek bireysel performanslarına yönelik farkındalık kazanmaları önemli görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020). Buradan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının, özel gereksinimli öğrencilerin akademik açıdan sahip oldukları performansı mümkün olan en üst seviyeye çıkarmayı hedeflerken özel gereksinimli öğrencilerin toplum içerisindeki sosyal kabulünü de desteklediği söylenebilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yasal dayanakları 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı yasa ile Özel Gereksinimli Öğrenciler Kanunu ile belirlenmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde yer alan "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanlar bireyleri topluma yararlı kılacak şekilde tedbirleri alır." hükmü gereğince; Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 7. ve 8. maddelerinde yer alan *Eğitim Hakkı* ile *Fırsat ve İmkân Eşitliği* başlıkları altında "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" hükmüne yer verilmiştir. Sözü edilen yasa ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alma hakları devlet tarafından güvence altına alınmıştır. Fakat alınması talep edilen tedbirlerin kapsamı ve yöntemi net olarak açıklanmadığından kaynaştırma eğitiminin uygulanması zorlaşmıştır (MEB, 2010).

2916 sayılı kanunda sözü edilen tedbirlerin kapsamını belirlemek amacıyla 1985 yılında yeni bir yönetmelik yayınlanmıştır. Özel Eğitim Okulları adlı yönetmelikte yatılı özel öğretim kurumlarında eğitim görmesi gerekmeyen özel gereksinimli öğrencilerin buldukları ilde yer alan diğer okullarda özel eğitim almaları yönünde bir hüküm getirilmiştir fakat önceki yönetmelikte olduğu gibi bu yönetmelikte de hangi özelliklere sahip öğrencilerin yatılı okullara gideceğine dair sınırlar net değildir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim görme haklarını kullanabilmesini sağlamak amacıyla düzenlenen esasları içeren, 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik çerçeve çizilmiştir. Özel eğitime yönelik temel ilkelerin neler olduğu, tanılmanın nasıl yapılacağı, hangi eğitim ortamında hangi eğitim programlarının kullanılacağı ve nasıl düzenleneceği, değerlendirmenin nasıl

yapılacağı, kurumların ve kurumlarda görev yapan kişilerin sorumlulukları belirtilerek kaynaştırma eğitimine yönelik daha belirgin yönlendirmeler yapılmıştır (MEB, 1997).

Günümüzde yürürlükte olan ve özel eğitime yönelik uygulama ve esasların tüm öğrenciler için daha kapsayıcı ve destekleyici bir hal almasını sağlayan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi 2017 yılında yayınlanmıştır. Bu genelge ile 2008 yılında yayınlanan Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları yürürlükten kalmıştır. Yeni genelge ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları örgün eğitim programlarında yapılan küçük düzenlemelerden çıkararak, her öğrencinin bireysel değerlendirmeler sonucunda tespit edilen ihtiyaçlarının bütünsel açıdan karşılanmasını hedef alan bir eğitim modeli ortaya koyulmuştur (MEB, 2017).

2.1.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının türleri.

2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli öğrencilerin nitelik ve gereksinimlerine uygun olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulama modellerinin hangisinde bulunacağı ifade edilmiştir. Bu yönetmelik iki ayrı kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması üzerinde durmuştur; 22. maddede yer alan ifadeye göre özel gereksinimli öğrenciler eğitimlerini normal gelişen akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı olarak veya okul bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürme hakkına sahiptir (MEB, 2018).

Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim özel gereksinimli çocukların, normal gelişen yaşlılarıyla beraber kademe fark etmeksizin yaygın eğitim kurumları içinde tüm dersler kapsamında aynı fiziksel alanda eğitim görebilmesi anlamına gelmektedir (MEB, 2028). Özel gereksinimli öğrencilerin BEP kapsamında özel destek hizmetleri alması tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarınca gerçekleştirilir. Tam zamanlı olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulanan sınıflarda özel gereksinimli öğrenci sayısının ikiyi geçmemesi gerekmektedir (MEB, 2018).

Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ise Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu olan ve ayrı bir sınıfta eğitim alması gereken özel gereksinimli öğrencileri kapsamaktadır. Sözü edilen özel gereksinimli öğrenciler yönetmelikte belirtilen kriterler kapsamında aynı tür yetersizliğe sahip akranları ile takip edilen program temel alınarak hazırlanmış BEP doğrultusunda akademik eğitimlerine devam ederken bazı dersleri veya sosyal etkinlikleri normal gelişen akranları ile sürdürürler (MEB, 2018). Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında temel hedef özel gereksinimli öğrencilerin, akranları ile etkileşimleri koparılmadan yetersizlik

türlerine yönelik eğitim almalarını sağlamaktır.

2.1.2.2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yararları.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında etkileyen ve etkilenen olmak üzere çeşitli taraflar vardır. Bu taraflar; özel gereksinimli çocuklar, normal gelişen çocuklar, sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli çocukların aileleri ve yaşadıkları toplum şeklinde sıralanmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının bu taraflara yararlarına yönelik bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler sahip oldukları potansiyeli mümkün olan en üst seviyeye çıkararak kendilerini gerçekleştirme yolunda daha fazla şansa sahip olurlar. Bunun yanında sosyal ve duygusal anlamda gelişim göstererek öz güveni daha yüksek, arkadaşlık ilişkileri kurabilen ve toplum tarafından kabul gören bireyler haline gelirler (MEB, 2013).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde özel gereksinimli öğrencileri şu alanlarda gelişme göstermesi beklenmektedir:

1. “BEP ile kapasitelerine uygun eğitim alırlar.
2. Sosyal kabulleri kolaylaşır. Kendilerine güven, cesaretli olma ve sorumluluk alma duyguları gelişir.
3. Zayıf yönleri yeterli hale gelebilir.
4. Kendi özelliklerine göre eğitim ortamları hazırlandığı için eğitsel, sosyal ve fiziksel yönleri gelişir.
5. Öğrenme özelliklerine uygun araç-gereç kullanıldığından öğrenmeler pekişir ve daha kalıcı olur.
6. Olumsuzluklardan çok olumlu davranış gösterme olasılıkları artar.
7. Normal gelişen öğrenciler ile aynı ortamda bulunmaları başarı için kendilerinde daha fazla istek ve cesaret oluşturur.
8. Model alma yoluyla normal gelişen çocuklardan kazanım sağlayabilirler
9. İş birliği, iletişim, kabullenme ve ortam yaşama becerileri gelişir.
10. Akademik programların yanında diğer sosyal etkinlikler ile bütünsel gelişimi kolaylaşır (MEB, 2010, s. 23-24).”

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının faydalarından sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil normal gelişen öğrenciler için de söz edilebilir. Normal gelişen öğrencilerin içinde buldukları akış içerisinde kazanım edindikleri en yüksek faydalar özel gereksinimli yaşlıtlarına saygı gösterme ve farklılıkları anlamadır (Kırcaali- İftar, 1998). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları normal

gelişen öğrencilere yararları şunlardır:

1. “Yetersizliği olan bireye karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışın gelişir.
2. Bireysel farklılıkları saygı duymayı öğrenirler.
3. Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme ve bunları kabullenerek giderme yollarını ararlar.
4. Engelli bireylerle bir arada yaşamayı öğrenme davranışları geliştirirler.
5. Liderlik, model olma ve sorumluluk duyguları geliştirirler” (MEB, 2010, s. 23-24).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yararlarından faydalanan bir diğer grup ise ailelerdir. Bu aileler çocuklarının toplum gözünde kabul gördüğünü ve değerli olduğunu ve çocuklarının aldığı destekler ile kendilerinden bağımsızlaştığını görerek rahatlar. Diğer bir yandan özel gereksinimli öğrencilerin ilgilendikleri alanlar ve gereksinimleri konusunda bilgi sahibi olurlar. Edindikleri bilgiler ile sahip oldukları kaygı ve güvensizlik duyguları yerini umut duygusuna bırakır. Bu ebeveynlerin kendi içlerinde yaşadıkları iç çatışmalar seyrekleşir ve aralarında kurdukları iletişim sıklaşır. Özel gereksinimli çocuklara sahip olan ebeveynler çocuklarına nasıl davranacaklarını ve destek olmak için hangi yöntemleri kullanacaklarını öğrenirler (MEB, 2010; MEB, 2013).

Öğretmenler sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması uygulanan öğrencileri olduğunda sınıf içi çatışma çözümleri ile ve yaşanan sorunlarla baş edebildiklerini fark ettiklerinde özgüvenleri yükselir, sınıfında yer alan öğrencilere yönelik anlayış seviyesi artış gösterir. İletişimde oldukları farklı öğretmenler ile aralarında kurdukları bağ ve iletişim kuvvetlenir (Bradley ve Switlick; Wood’dan akt. Çolak, 2009, s.16). Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenler bireylerin farklılığını gözetir ve ilişki çerçevesinde olduğu insanlara saygı çerçevesinde yaklaşır. Özel gereksinimli öğrencileri ile yapmış olduğu aktivite ve alıştırmalar sayesinde öğretim becerilerini ilerletir (MEB, 2010).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından fayda sağlayan son grup ise toplumdur. Bütünleştirme, toplumu oluşturan tüm parçaların bir araya gelerek uyum içinde yaşamasını hedeflemektedir. Bu amaç ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim almış bireylerin istihdam edilerek topluma katkı sunması ve faydalı olması beklenmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumun dışına itilmesini engelleyen ve topluma katkı sunmasını hedefleyen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları uzun vadede toplumun yararına

olacaktır (MEB, 2013).

2.1.2.3. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını başarıya ulaştırın öğeler.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin başarıya ulaşması sadece özel gereksinimli öğrencinin yaşlıları ile aynı okul ve sınıf ortamında eğitim alması anlamına gelmemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin her açıdan planlanmış ve gerekli önlemler alınmış bir eğitim ortamı içerisinde olması gerekmektedir. Sözü edilen bu eğitimin ortamının varlığı; öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler, okul yönetimi, aileler, fiziksel ortamlar ve destek özel eğitim hizmetleri gibi öğelerin uyum içerisinde sürece dahil olması ile gerçekleşebilir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020).

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda olumlu tutuma sahip öğretmenler kadar olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin varlığı da görülmektedir (Diken ve Batu, 2020). Sözü edilen olumsuz tutumların sebebi ise öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaların nasıl uygulanacağına yönelik yeterli bilgi birikimine ve deneyimine sahip olmamalarıdır (Ataman, 2012). Oysaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilen sınıflarda görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecini başarıya ulaştırma yolunda sahip olması gereken en önemli özellik; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları vermeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları ve özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleridir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020). Kargın (2004) çalışmasında sınıf öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi olduğu gibi kabul etmesinin sınıf atmosferini dolayısıyla sınıfta bulunan diğer öğrencilerin tutumunu da etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına dahil olmaları, değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde yürütmeleri, özel gereksinimli öğrencileri kapsayacak etkinlikler geliştirmeleri, karşılaşılan sorunlara yönelik uygun çözüm önerileri getirmeleri, tüm öğrencilerin eğitim haklarında eşit şekilde yararlanmalarını sağlamaları gibi özelliklere sahip olmaları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin başarıya ulaşması için en önemli unsur olarak görülmektedir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020). Eldeki veriler göstermektedir ki; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması büyük oranda eğitimi veren öğretmenlerin gerekli özelliklere sahip olmalarına bağlıdır fakat tek başına yeterli değildir.

Özel gereksinimli öğrenciler ile en çok etkileşimde olan bir diğer grup normal

gelişen öğrencilerdir. Alan yazın incelendiğinde normal gelişen öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik bakış açılarının dikkat dağıtan, ders düzenini bozan ve sınıf ortalamasını düşüren öğrenciler olarak ortaya çıktığı ve normal öğrencilerin sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi istemedikleri görülmektedir (Turhan, 2007). Dolayısıyla bu grupta yer alan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olan tutumu ve kabul düzeyi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi doğrudan etkilemektedir. Başarıya ulaşmış bir kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimin sonucunda karşılaşılmak istenen tablo normal gelişen öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler arasında oluşan arkadaşlık ve duygusal bağdır (Batu, Kırcaali-İftar, 2020). Her çocuğun temel ihtiyacı ve hakkı olan oyun oynamak, akranları tarafından kabul görmemiş özel gereksinimli çocuklar için her zaman ulaşılabilir bir hak olmayabilir. Bu nedenle öğrenciler arası etkileşimin sağlıklı ilerleyebilmesi için normal gelişen öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciler sınıfa alınmadan önce gelecek öğrencinin yetersizlik türüne yönelik bilgilendirilmesi ve sınıf öğretmenin tutum ve davranışları ile model olması gerekmektedir (Kargın, 2004; Kuyumcu, 2011). Bu bilgilendirme normal gelişen öğrencilerin kendilerini hazırlamalarına ve empati duygusu geliştirmelerine destek olacaktır. Bireysel farklılıklar doğrultusunda bazı normal gelişen öğrenciler özel gereksinimli öğrenciye destek olma konusunda daha hevesli olabilir. Bu tür durumlarda sözü edilen normal öğrencileri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının bir otağı haline getirmek, özel gereksinimli öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyo-duygusal becerilerine destek olacak bir model oluşturmaları yönünde yönlendirmek kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin başarıya ulaşması için önemli bir adım olacaktır (Ataman, 2012; Batu, Kırcaali-İftar, 2020).

Özel gereksinimli öğrencilerin de tıpkı normal gelişen öğrenciler gibi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hazırlanması sözü edilen eğitimin başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle daha önce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil edilmemiş özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alacakları ortamina uyum sağlayabilmeleri için okul ve sınıf kurallarından haberdar edilmesi gerekmektedir (Ataman, 2012). Örnek vermek gerekirse; kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin normal akranları ile sohbet başlatması, sürdürmesi ve sonlandırması gibi iletişim becerilerine, derste söz alma, anlatılanları not alma gibi bilişsel becerilere ve öz bakım gibi becerilerin tamamına veya çoğuna sahip olarak eğitime dahil edilmesi gerekmektedir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020).

Okul idaresinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya

ulaşmasındaki en önemli rolü sözü edilen eğitimin planlanması, koordineli bir şekilde yürütülmesi ve gerek maddi gerekse manevi tüm destek ihtiyaçlarının karşılanmasında ön ayak olmasıdır (Kargın, 2004). Okul idaresinde yer alan tüm müdür, müdür yardımcısı, psikolojik danışman ve rehber (PDR) öğretmen gibi tüm paydaşların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve destekleyici faaliyetleri yürütmeleri diğer tüm unsurların işlerini kolaylaştıracak ve onların tutumlarını pozitif yönde etkileyecektir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020). Okul yönetimi, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için verilen eğitimin faydalı olacağına ve gerekliliğine inanmalı, tüm unsurların katkı sunması adına kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik yasal altyapıyı oluşturmalı ve gerekli önlemleri almalıdır (Uysal, 1995). Okul idaresinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik bir diğer önemli rolü ise sınıflara alınacak kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci sayısını gözetmek, fiziki koşulların düzenlenmesine destek olmak, gerekli materyallerin ulaşılabilir olmasını sağlamak ve okul kadrosunda bir özel eğitim öğretmeni bulundurmadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2020). Ortaya koyulan tüm bu gerekliliklerin yerine getirilmesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında veli unsuru özel gereksinimli öğrencinin günlük hayatı ile eğitim hayatı arasında köprü kurarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Gerek özel gereksinimli öğrencilerin gerekse normal gelişen öğrencilerin aileleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik gösterdikleri tutum ve davranışlar ile kendi çocuklarını etkilemektedirler. Gösterilen tutum ve davranışların olumlu yönde olmaları öğretmenin işini kolaylaştırmakta, velileri birer yardımcı olarak kullanmasının önünü açmaktadır. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik olumlu düşüncelere sahip olmaları öğretmenin verdiği tavsiyeler doğrultusunda evde de düzenlemeler yaparak hem özel gereksinimli öğrencinin hem de kendilerinin hayatlarını olumlu yönde etkileyecektir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020). Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin yaşantısında bir bütünlük meydana getirerek kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasına destek olacaktır. Kargın'ın (2004) da "Özel gereksinimli öğrenci velileri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek eğitimde ev-okul paralellliğini sağlamalı, diğer veliler ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfta kabulü ve akran desteğinin sağlanması

konusunda çocuklarına model olmalıdırlar” şeklinde ifade etmiştir (s.16).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği fiziksel ortam eğitimin başarıya ulaşması için özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türüne göre düzenlenmelidir. Ataman (2012), özel gereksinimli öğrenciyi dahil edecek şekilde düzenlenmeyen fiziksel ortamın, o ortamda verilecek eğitime de dahil olması yolunda bir engel teşkil edeceğini öne sürmektedir. Fiziksel ortam denildiğinde aklımıza sınıfın boyutu, sınıftaki masa, sandalye, tahta, ders araç gereçleri, aydınlatma, ısınma, ses gibi unsurlar gelmelidir. Sözü edilen unsurlar özel gereksinimli ve normal gelişen öğrencilerin ders ve etkinlikler esnasında uyum içinde çalışabileceği, birbirlerini olumsuz yönde etkilemeden katılım sağlayabileceği ve her birinin rahatça ulaşabileceği şekilde düzenlenmelidir (Batu, Kırcaali-İftar, 2020; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Sözü edilen düzenlenmeler yapılmadan önce özel gereksinimli öğrencinin bir süre düzenlenmemiş ortamda gözlenmesi ve ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi öğretmenlerin bir yol haritası oluşturmasına katkı sunacaktır (Ataman, 2012).

Sınıf mevcudunun başlı başına öğretim yöntemlerini, kullanılan materyalleri, kaynak yönetimini ve öğretmen yeterliğini temelden etkileyen bir unsur olması nedeni ile sınıf öğretmenlerinin sınıfta eğitim görecekt kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi sayısına yönelik çekinceleri oluşmaktadır (İzci, 2005). Mandell ve Strain (1991) yaptıkları araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik tutumlarının sınıf mevcudu ile ilişkili olduğunu ortaya koyarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaların başarıya ulaşması için sınıf mevcudunun en çok 25-30 öğrenciden oluşmasını gerektiğini belirtmiştir (akt. Batu, 2000).

Sınıf mevcudunun kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına etkisini konu alan çalışmalar doğrultusunda okul öncesi kademesinde 20 kişilik bir sınıfta en fazla 2, diğer kademelerde ise 25 kişilik bir sınıfta en fazla 2 kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin bulunması Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 21. madde kararınca kanunlar ile denetim altına alınmıştır (MEB, 2018).

Son olarak, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıyla uygulanabilmesi için öğrenci ve/veya öğretmenin gerekli destek hizmetlerinden faydalanması büyük önem taşımaktadır (Batu, Kırcaali-İftar, 2020; Kargın, 2004). MEB’in (2018) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hakkında yaptığı tanımlamadan yola çıkarak, destek eğitim hizmetleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için bir seçenek değil gereklilik olarak ele alınmalıdır. Yetersizliğin türüne bağlı olarak özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırma/bütünleştirme

yoluyla eğitim uygulamaları sırasında bazı alanlarda bireysel desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bu tür ihtiyaçlar tespit edildiğinde kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı gibi destek türlerinden biri veya tamamı kullanılarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları başarıya ulaştırılabilir (Batu, Kırcaali-İftar, 2000).

2.1.2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.

Özel gereksinimli öğrenci kavramı açıklanırken bedensel, zihinsel ve duygusal olarak akranlarından farklı gelişim özellikleri gösteren bireyler tanımı kullanılmaktadır. Bu tanımdan hareketle özel gereksinimli öğrenciler akranlarından farklı bir eğitim programına tabii tutulmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları takip edilen eğitim programı temel alınarak hazırlanır. Programda uzun ve kısa dönemli hedeflere, destek eğitimin süresine ve kimler tarafından verileceğine, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, değerlendirme türlerine, problem davranışı önleme ya da değiştirme süreçlerinde kullanılacak rehberlik çalışmalarına ve öğrencinin kişisel bilgilerine yer verilir (MEB, 2018).

Özyürek (2009) BEP’i alanında uzman eğitimciler/kişiler tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin topluma adapte bir biçimde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken fiziksel, zihinsel ve duygusal beceri ve davranışları kazanmaları için hazırlanan ve bu amaç ile belirlenen hedefleri, görevli kişileri ve süresini içeren bir program olarak tanımlamıştır.

Özyürek’in (2009) tanımında yer alan *uzman kişiler* Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ inde (MEB, 2018) *bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi* olarak tanımlanmış ve görevleri belirlenmiştir. Yönetmelikte yer alan madde 47’e göre sözü edilen birim; bir özel eğitim öğretmeni, bir PDR öğretmeni, bir program hazırlama konusunda görevli öğretmen, bir sınıf öğretmeni (öğrencinin), varsa branş öğretmenleri (öğrencinin), öğrenci velisi ve öğrenciden oluşmalıdır. BEP geliştirme biriminde yer alan kişilerin sorumlu olduğu görevler ilgili yönetmeliğin 48. maddesinde yer almaktadır. Sözü edilen madde incelendiğinde birimde yer alan kişilerin özel gereksinimli öğrencinin eğitim gördüğü öğrenme ortamında ihtiyaç duyabileceği fiziksel ve içeriksel açıdan tüm ihtiyaçlarının giderilmesi yönünde önlemsel ve çözümsel planlamaları koordine etme ve yürütme görevlerinin olduğu görülmektedir.

BEP çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır ve bu bileşenler BEP geliştirme biriminde yer alan kişiler tarafından dikkatle incelenip anlaşılmalı ve işletilmelidir (Şafak, 2012). Program hazırlanırken ilk olarak özel gereksinimli öğrencinin var olan performans düzeyi

belirlenmelidir. Belirlenen performans düzeyi baz alınarak içerik oluşturulmalıdır.

BEP'in akademik içeriğini oluşturmak adına özel gereksinimli öğrenci çok yönlü bir değerlendirme sürecinden geçer. Bu değerlendirmenin amacı öğrencinin hangi gelişim alanlarında ve hangi kazanımlarda BEP'e ihtiyaç duyduğunu belirlemektir ve görüşme, gözlem, kontrol listeleri, portfolyo gibi yöntemler kullanılır (Şafak, 2012). Sınıf öğretmenlerinin sıklıkla kullandıkları yöntem kontrol listeleridir. Bunun için ilk olarak tabii olunan eğitim programında yer alan gelişim alanları ve kazanımlar listelenir. Sözü edilen her kazanım ve beceri için bir ölçme aracı geliştirilerek öğrenciye uygulanır. Detaylı değerlendirme sonunda öğrencinin desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilen kazanımlar ve beceriler not edilerek BEP'e dahil edilir (MEB, 2013).

Özel gereksinimli öğrencinin var olan performansına bakılarak belirlenen ihtiyaçlara yönelik uzun ve kısa dönemli hedefler belirlenir. Uzun ve kısa dönemli hedefler belirlenirken RAM tarafından öğrenci için hazırlanan eğitim programında yer alan yıllık hedefler ve takip edilen MEB programı temel alınır.

Uzun dönemli amaçlar; özel gereksinimli öğrencinin eğitim kurumuna geldiği andan itibaren başlar ve o öğretim yılının sonuna kadar olan süreci kapsar ve öğretim yılı sonunda var olan performans düzeyi baz alınarak ulaşabileceği kapsamdaki amaçlardan oluşmalıdır (MEB, 2010). Programa koyulan uzun dönemli amaçla öğrencinin sene sonuna kadar neleri yapabileceğine yönelik tahmin yürütülerek belirlenir fakat yıl içerisinde özel gereksinimli öğrencinin gelişim hızına bakılarak değiştirilebilir (Şafak, 2012). Uzun dönemli amaçlar sene sonunda programın ulaşmayı hedeflediği eğitsel amaçları belirlerken bu amaçlara ulaşılması konusunda ara kontrol noktalarını oluşturan kısa dönemli amaçlar da programda önem taşımaktadır.

Kısa dönemli amaçlar bireyin var olan performans düzeyinden başlayarak sene sonuna kadar ulaşması hedeflenen uzun dönemli amaçlarında alt yapısını oluşturan, kolaydan zora doğru sıralanan kazanım hedefleridir. Uzun dönemli amaçlara kıyasla daha ayrıntılı, ölçülebilir ve özel hedeflere sahiptir. Kısa dönemli amaçların bu yapısı uzun dönemli amaçlara ulaşırken hangi adımların tamamlanması gerektiğini gösterir (MEB, 2010; Şafak, 2012).

Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenerek BEP'e yazılmasının ardından sınıf öğretmenleri kısa dönemli amaçları baz alarak bu amaçlara ulaşmak için bireyselleştirilmiş ders planlarını ve gereken süreyi belirler. Hazırlanan bu bireyselleştirilmiş planların tamamına ise Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) adı verilir. Bu programda eğitimin süresi, içeriği, öğretim materyalleri ve öğretim yöntem teknikleri belirlenir (MEB,

2010).

Özel gereksinimli öğrenciye yönelik hazırlanan eğitim programına öğrencinin ihtiyaç duyabileceği destek eğitim hizmetleri de eklenmelidir. Bu destek hizmetler; ulaşım, konuşma terapisi, fiziki terapi, uğraşı terapisi ve danışmanlık gibi hizmetleri kapsamaktadır ve BEP geliştirme biriminin ilk toplantısında birimde yer alan kişiler tarafından yerine, zamanına, süresine ve kimler tarafından destekleneceğine karar verilir (MEB, 2010).

BEP sürecinin son adımı ise izleme ve değerlendirme sürecidir. Hazırlanan programın çocuk bazında başarıya ulaşması için oldukça önemli bir adım olan izleme ve değerlendirme adımı BEP içerisinde yer alan hedeflerin başarıya ulaşip ulaşmadığını belirlemeyi ve başarıya ulaşmasının önündeki engelleri tespit ederek düzenlemeyi hedeflemektedir. Bu süreçte ailenin her aşamadan haberdar olması ve bilgilendirilmesi aile ile okul arasındaki sağlıklı iş birliği yürütme sürecini desteklemektedir (MEB, 2010).

2.1.3. Öz-yeterlik algısı

Öz-yeterlik kavramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramında yer alan ve bireylerin davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülen ve bireyin kendisine yönelik oluşturduğu yargılara verilen isimdir (Senemoğlu, 2013). Bandura (1984) öz-yeterliği bireyin zorlu bir iş karşısında başarılı olabilecek yeterliklere sahip olmasına dair oluşturduğu yargı olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik kavramını açıklarken kullanılan yargı kavramı kişinin mutlak potansiyelinden ziyade sahip olduğunu düşündüğü potansiyeli temsil etmektedir.

İnsan zihni bir işe başlarken bu işin gerektirdiği yeterlikleri göz önüne alarak bu işi tamamlamak için gerekli yeterliklere sahip olup olmadığı yönünde bir inanç, algı geliştirir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerde bu tür durumlarda gözlenen tepki sözü edilen işi başarmaya yönelik çabalarını arttırmak ve üstesinden gelmeye yönelik çalışmak şeklindedir. Tam tersi bir algıya sahip olan kişiler ise karşılaştığı işin zorlukları karşısında yılgın ve şüphe temelli bir tavır sergileyerek sahip oldukları potansiyele olan inançlarını gittikçe düşürme eğiliminde olurlar (Bandura, 1994). Sözü edilen noktada öz-yeterlik kavramı ile sosyal öğrenme kuramı arasındaki ilişki; kişi sahip olduğuna inandığı başarabilme potansiyeli ile doğru orantılı olarak yeni şeyler deneyimler veya kaçınır, bu durum ise kişinin öğrenme işine yönelik performansını doğrudan etkileri şeklinde açıklanabilir.

Alan yazında incelendiğinde öz-yeterlik inancına yakın bir yapısı olan benlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ancak öz-yeterlik, kişinin belirli bir işi başarabileceği konusundaki inancıken benlik ise bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bütünsel algıdır. Bu iki kavram arasındaki ilişki, bireylerin kendileri hakkında sahip oldukları inançların, benlik kavramlarını şekillendirdiği şekilde açıklanabilir (Bandura, 1977; Marsh ve Shavelson, 1985). Sözü edilen noktada öz-yeterlik; bireylerin benlik algılarının gelişmesi ve güçlenmesi açısından önemli bir faktör olarak görülmektedir (Baumeister, 1999).

Benlik, öz-yeterlik, öz-farkındalık, öz-saygı gibi kavramlara yönelik incelemeler yapan ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan Zimmerman (2000), bu kavramların bireyin öğrenme motivasyonuna yönelik doğrudan etkiye sahip olduklarını belirtmiştir. Sözü edilen çalışmada öz-yeterlik kavramının öğrenme motivasyonu ile arasındaki doğrusal ilişki ortaya koyulmuş olup öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha fazla bağlı kaldıkları, daha fazla ilgi gösterdikleri ve daha fazla çaba harcadıkları görülmektedir. Benzer çalışmada, Pintrich ve De Groot (1990) öz-yeterliğin öğrenme motivasyonunu etkilediğini ve öz yeterliği yüksek öğrencilerin daha yüksek bir öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Öz-yeterliğin akademik motivasyonu üzerine olan etkisi öğrencilerin akademik hayatlarında hangi alana yöneleceklerini, gösterdikleri çabanın düzeyini, bu süreçte yaşayacakları stres ve kaygıyı doğrudan etkilediği yapılan çalışmalarda görülmüştür (Bandura, 1977; Salomon, 1984; Pajares ve Kranzler, 1995). Sözü edilen etki göz önüne alındığında bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algısının akademik hayatını dolayısıyla kariyerini etkileyeceği yorumu yapılabilir.

2.1.3.1. Öz-yeterlik algısının kaynakları.

Bandura (1977), bir kişinin daha önce hiç ilgi duymadığı ya da içerisinde bulunmadığı durumlara karşı da yüksek öz-yeterlik algısına sahip olabileceğini vurgulamıştır. Bu durum bireyin benzer bir alanda daha önce edindiği yaşantılar ile olabilmektedir. Nitekim alan yazında öz-yeterlik algısının dört kaynaktan beslendiği düşüncesi öne sürülmektedir; ustalık yaşantısı, dolaylı yaşantı, sözel ikna ve psikolojik durum (Bandura, 1994). Ustalık yaşantısı; bireyin başarı ve başarısızlıkları sonucunda kendi performansına yönelik bir algı oluşturması anlamına gelmektedir. Sonuca ulaşırken kişinin karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelmesi ve başarıya ulaşması bireyin bir işi başarmak için sürekli çaba sarf etmenin önemini öğretmekle beraber kendi becerilerine yönelik yüksek bir öz-yeterlik algısı geliştirmesini sağlar (Bandura, 1994). Doktorluk,

avukatlık, öğretmenlik, mühendislik gibi birçok meslek dalının yüksek öğrenim programında staj programlarının yer almasının altında yatan amaç; bireylerin ustalık yaşantısı edinmesini, yüksek bir öz-yeterlik algısı ile işe başlamalarını sağlamaktır.

Dolaylı yaşantı ise bireyin sosyal yaşantısında gözlemlediği veya örnek aldığı kişilerin başarısını değerlendirmesi sonucu kendisine yönelik bir yargı oluşturmasıdır. Yapılacak işe yönelik olarak çevresindeki kişilerin başarılı veya başarısız olduğunu gözlemleyen kişi bu kişiler ile kendisini kıyasa sokarak kendi becerileri hakkında bir yargıya ulaşır ve dolaylı bir yaşantı sonucu ulaştığı bu yargı bireyin öz-yeterlik algısını etkilemektedir, bu etki bireyin gözlemlediği veya model aldığı kişi ile kendi arasında ne derece bir benzerlik gördüğüne göre değişiklik gösterebilir (Bandura, 1994).

Alan yazında sosyal ikna olarak da yer alan ve öz-yeterlik algısını etkileyen bir diğer kaynak olan sözel ikna kısaca bireyin kendisine yakın veya üstün gördüğü kişiler tarafından motive ya da demotive edilmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1977). Bireylerin başarılı olmak adına yeterli becerilere sahip olduğuna inandırılmasını temel alan bu teknik genellikle spor alanında karşımıza çıkmaktadır. Spor müsabakaları öncesinde antrenörlerin takıma moral konuşması yapması geleneksel bir alışkanlık gibi görünse de altında psikolojik bir neden yatmaktadır (Brown, Malou ve Schutte, 2005).

Somatik ve duygusal durumların bir arada hissedildiği psikolojik durumlar öz-yeterlik algısı üzerinde etkiye sahiptir. Somatik durumlar, kişinin bedensel hisleri ve duyularıdır, örneğin kalp atış hızı, terleme, titreme, ağrı gibi duyular. Duygusal durumlar ise kişinin zihinsel durumlarıdır; stres, kaygı, mutluluk, coşku gibi. Bir işi yapmayı düşündüğünde ortaya çıkan psikolojik etkiler bireyin ortaya çıkabilecek zorluklar ile baş etmedeki öz-yeterlik algısını etkilemektedir (Bandura, 1977).

2.1.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı

Öz-yeterliğin beslendiği kaynakları ele alırsak, bir sınıftaki öğrencilerin ustalık yaşantılarını, dolaylı yaşantılarını ve sözel ikna durumlarını besleyecek yegâne model öğretmenleri olacaktır. Dolayısıyla bir sınıftaki öğretmenin öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa öğrencilerinin öz-yeterlik algıları da o kadar yüksek olur yorumu yapılabilir. Öğretmen öz-yeterlik algısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki temel fark ise burada ortaya çıkmaktadır. Öz-yeterlik algısı genel olarak bir işi yapabileceğine yönelik inancı olabileceği gibi bir alana yönelik işi yapabileceğine olan inancı olarak da karşımıza

çıkabilir (Shunk, 2011). Buradan hareketle öğretmen öz-yeterliği öğrencilerinin bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirmeye destek olacak davranışlara sahip olup olmadığına yönelik algısı olarak tanımlanabilir.

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyen durumlar ile ilgili yaptıkları çalışmada meslekte ilk yılını tamamlayan öğretmenlerin genellikle yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olduklarını, fakat bunun iyi bir destek ve hazırlık ile gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olumlu pekiştireçler aldıklarında mesleki yeterliklerine yönelik olumlu ustalık yaşantıları edinmeleri olarak gösterilebilir. Tam tersi durumlarda, mesleklerinin ilk yıllarında yoğun bir şekilde olumsuz eleştiriye maruz öğretmenlerde ise olumsuz ustalık yaşantıları pekişerek öğretmenlik öz-yeterlik algılarının düşmesi ile sonuçlanabilir. Aynı çalışmada deneyimli öğretmenlerin ilk yıllarda edindikleri öz-yeterlik algısının stabilize bir hal aldığı ve öz-yeterlik algısını yükseltmeye yönelik eğitimlere katıldıktan sonra artsa bile bir süre sonra eski düzeylerine geri döndükleri ortaya konulmuştur (Ohmart, 1992; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bu iki duruma yönelik olarak öğretmenlik öz-yeterlik algısının mesleğin ilk yıllarında şekillendiğini ve değiştirilmesini zor olduğu yorumu yapılabilir.

2.1.4.1. Öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenciler üzerine etkisi.

Okullar çocukların bilişsel ve sosyal becerilerine yönelik gelişim gösterip değerlendirildikleri ilk ve en önemli ortamlardan biridir. Öğrenciler okulda öğretmenleri tarafından hazırlanmış yaşantıları deneyimleyerek gerçek hayata hazırlanırlar. Bu süreç bir öğretmen tarafından ne kadar iyi dizayn edilirse öğrenciler o kadar yüksek öz-yeterlik algısına sahip olarak tamamlayabilirler. Sözü edilen tasarım süreci onu tasarlayan öğretmenin yeteneklerine yönelik yüksek bir yeterlik algısına sahip olmasıyla doğru orantılı olarak başarılı veya başarısız olarak sonuçlanabilir. Bir öğretmenin mesleki yeterliklerine yönelik öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek ise sınıfındaki öğrenciler için o kadar iyi bir model olacaktır ve öğretim sürecini bilişimsel becerilerini destekleyecek şekilde tasarlayacaktır (Bandura, 1994).

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) sınıf yönetimi, öğretim materyallerinin çeşitliliğini sağlama, farklı öğretim yöntemleri kullanma, öğrenmekte güçlük çeken öğrencilere geri bildirim verme gibi konularda öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı olduğunu, bu durumun sınıf iklimini dolayısıyla öğrenci motivasyonunu ve akademik başarısını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları bağ ebeveynlerinden sonra en çok vakit geçirdikleri yetişkin olmalarından ileri gelmektedir. Bu durum sözü edilen yaş grupları ile çalışan öğretmenlere model olma, sosyal beceri kazandırma ve akademik gereksinimlerini giderme konusunda oldukça önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Öz-yeterlik algısı alanında yapılan araştırmalar ise bu sorumluluğu yerine getirmek için öncelikle öğretmenin sözü edilen davranışları kazandırmaya yönelik gerekli yeterliğe sahip olduğuna inanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde konuya ilişkin alan yazında yer alan araştırmalara yönelik bilgilere yer verilmiştir. Alan yazın taranırken kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, öz-yeterlik algısı, tutum, inanç ve mesleki yeterlik anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda ortaya çıkan araştırmalara dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarını etkileyen sorunlara yönelik araştırmalar ile karşılaşmıştır. Sözü edilen sorunlar ile karşılaşma sıklığı ve üstesinden gelme durumu sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öz-yeterlik düzeylerini etkilemektedir. Cankaya ve Korkmaz (2010), 200 katılımcı ile gerçekleştirdikleri betimsel tarama modelindeki araştırmalarında “*Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirme Ölçeği*” kullanarak ortaya çıkardıkları bulgular ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları uygulamalarına ilişkin tutumlarının genel anlamda pozitif olduğunu ancak sınıfların kalabalık olması, özel gereksinimli öğrenci sayısının birden fazla olması ve eğitim materyallerin yetersiz olması gibi sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Benzer sorunların varlığını destekleyen bir diğer nicel araştırmada ise 547 sınıf öğretmeninden toplanan verilere göre öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının genellikle pozitif olduğunu fakat çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterdiği saptanmıştır (Kuzu, 2011). Araştırmada “*Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği* ve *Öz Duyarlık Ölçeği*” kullanılmış olup sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve öz duyarlık düzeylerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır (Kuzu, 2011). Bununla birlikte araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeterli desteği görmemeleri ve konuyla ilgili donanımlı olmamalarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olduğu görölmektedir. Geliştirdikleri olumsuz tutum neticesinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında çalışma konusunda isteksiz oldukları, çalışmak durumunda kaldıklarında ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına uygun araç-gereçleri kullanma konusunda yetersiz oldukları ve bazı ön hazırlıkları gerçekteleştirmeden eğitim verdikleri, yapılan betimsel tarama modelinde yürütölen farklı bir araştırma ile ortaya koyulmuştur (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Benzer bir araştırmada ise Gök (2013) 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yaparak elde ettiği sonuç ile kaynaştırma eğitimi esnasında sınıf öğretmenlerinin özellikle sınıf yönetimi alanında zorlandıklarını ve bu nedenle istendik düzeyde bir kaynaştırma eğitimi uygulayamadıklarını ortaya koymuştur. Nizamoğlu'nun (2006) çalışmasında ise, ilkokullarda görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliklerini saptamak ve yorumlamak adına 12 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile iletişimleri için hiçbir çaba sarf etmedikleri ve özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin bir arada yaptıkları çalışmaları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları olarak değerlendirildiği, özel gereksinimli öğrenci ile ilgili sistemli bir plan doğrultusunda çalışılmadığı ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ilişkisel tarama modelinde araştırıldığı bir diğer araştırmada (Çınar, 2020) 97 sınıf öğretmenine ulaşılarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının fazladan iş yükü getirdiği ve öz bakım ve akademik yeterlikleri bulunmayan öğrencilerin normal sınıf ortamlarında bulunmamaları görüşlerinin gerekçesi olarak yaklaşık %60'nın kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik herhangi bir eğitim almamalarından kaynaklandığı düşünölmektedir. Kaynaştırma eğitimi programının sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisini araştıran Karaca (2018), çalışmasını iki aşamada yürüterek deneysel desen uyguladığı 126 sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimi programının ardından öz-yeterlik algılarının pozitif yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Sözö edilen araştırmalar neticesinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz yönde tutum geliştirdikleri veya gerekli

yeterliklere sahip olmadıkları durumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının istendik başarıya ulaşmasının mümkün olmadığı fakat gerekli desteğin sağlandığı durumlarda negatif yöndeki tutum ve öz-yeterlik algı düzeyinin tersine çevrilebileceği görülmüştür.

Alan yazında söz edilen olumsuz tutumların ve yetersizliklerin tersine yönelik bulguların ortaya koyulduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının genel öz-yeterlik algıları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Filiz (2021), ilişkisel tarama modelinde 150 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin tutumlarını en çok etkileyen faktörün öz-yeterlik algısı olduğunu ortaya koymuş, öz-yeterlik algılarının arttıkça tutumlarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda yüksek düzeyde öz-yeterlik algılarının bulunduğu tespit edilmesi hedeflenen ilişkisel tarama modelindeki araştırmada 205 sınıf öğretmenin görüşlerinden hareketle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına karşı tutumlarının da orta düzeyde olumlu çıktığı görülmektedir (Çiftçi, 2016). Bir diğer ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırma neticesinde çeşitli değişkenlerin öz-yeterlik algılarını etkilemediği fakat genel öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik sergiledikleri tutumlarının da pozitif yönde yüksek olduğunu ortaya koyan bir ilişkinin varlığı ortaya çıkarılmıştır (Akbulut, 2020). Toy (2016) tarafından 340 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen benzer bir nicel araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançlarının kaynaştırmaya yönelik yeterlik inançları ile orta düzeyde pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik tutum ve yeterlik düzeylerini nelerin etkilediğini ortaya koymak adına yapılan tarama modelindeki araştırmaya 204 sınıf öğretmeni katılım göstermiş olup öğretmenlerin çeşitli değişkenler kapsamında tutumlarının farklılaştığı görülmüştür (Seçer, 2011).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının hangi değişkenler ile ilişkisi olduğu ve farklılık gösterdiğine yönelik alan yazında yer alan araştırmalar incelenmiştir. İncelemeler neticesinde ilişkisel tarama modelinde yürütülen ve ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi için 625 katılımcı ile gerçekleştirilen bir nicel araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını etkileyen değişkenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve okulun sosyo-ekonomik durumu olduğuna yönelik

sonuçlara rastlanmıştır (Altunbaş, 2011). Bununla birlikte öz-yeterlik algılarının etkilediği beceri alanlarına da rastlanmıştır. Örnek vermek gerekirse; ilişkisel tarama modelinde yürütülen bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının sınıf içindeki davranışlarını etkilediğine yönelik bulgular bulunmaktadır. Öz-yeterlik algıları yüksek çıkan 247 sınıf öğretmenin söz edilen noktada algılarının mesleki kıdem ve okutulan sınıf düzeyine yönelik farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Davranış boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algı düzeyleri arttıkça sınıf içerisinde daha öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip oldukları görülmüştür (Elgit, 2020). Söz edilen bulgulara benzer nitelikte sonuçlar elde edilen bir diğer nicel araştırmada ise 438 sınıf öğretmenin mesleki öz-yeterlik algıları arttıkça ders esnasında soru sorma becerilerinin arttığı görülmektedir (Duman, 2020). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile pozitif yönde ilişki bulunan bir diğer değişken ise örgütsel yaratıcılıktır. Kişilerin yaratıcılık düzeyleri örgütsel yaratıcılığı doğrudan etkilemekle birlikte örgüte yeni katılan kişinin yaratıcılık düzeyi de var olan toplam düzeyden etkilenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilişkisel tarama modelinde gerçekleşen araştırmada örgütsel yaratıcılık düzeylerini, öz-yeterlik algıları ile ilişkili olarak yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir (Baloğlu, 2020). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek bulunduğu ve pozitif yönde etki gösterdiği bir diğer durum ise problem çözme becerileridir. Söz edilen nicel araştırmada 415 sınıf öğretmenin kendilerini yeterli gördükleri alanda daha geniş bir bakış açısına sahip olarak karşılarına çıkan problem durumlarını sakin ve soğukkanlılık göstererek atlattıkları ortaya koyulmuştur (Erkoç, 2017).

Yukarıda yer verilen araştırmaların tümünde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Söz edilen bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleki hayatlarında kaygı düzeylerinin düşük düzeyde çıkması düşünülebilir. Bu varsayımı incelemek adına gerçekleştirilen betimsel tarama modelindeki araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek, kaygı düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2011). Söz edilen araştırma sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerine yönelik geliştirilen varsayımı destekler niteliktedir.

Alan yazında yer alan araştırmaların genel çerçevesi göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenlerinin akademik geçmişleri, cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri gibi değişkenlerden bağımsız olarak mesleki anlamda kendilerini yeterli gördükleri fakat söz konusu yeterlik algısı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına geldiğinde birçok değişkenden etkilendiği görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenleri kapsamındaki

kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik araştırmaların artması yönündeki ihtiyacı destekler niteliktedir. Bu araştırma sözü edilen noktada ihtiyaca yönelik bulgular elde etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinin ve hangi değişkenler kapsamında farklılaştığının tespit edilmesinin alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli ve evrenden hareketle örneklemin nasıl seçildiği açıklanmaktadır. Ek olarak araştırma kapsamında kullanılmış olan veri toplama araçları tanımlanmıştır. Son olarak verilerin nasıl toplandığı ve toplanan verilerin analizi için hangi tekniklerin kullanıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Tarama modelinde geniş bir gruptan veri toplanır ve bir konu veya olay hakkındaki görüş ve özelliklerine ulaşılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu modelin kullanılma amacı var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. İlişkisel tarama modelinde ise en az iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını, derecesini veya her ikisini de belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiksel verilere göre, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir İline bağlı resmi ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 8726 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Baş (2005) evren büyüklüğünün bilindiği durumlarda %95 kesinlik düzeyindeki örneklem büyüklüklerini belirlemek için bir tablo ortaya koymuştur (Akt. Can, 2020). Tabloya göre yaklaşık 10000 kişiden oluşan bir evreni temsil edecek

örneklem büyüklüğünün 370 kişiden oluşması gerekmektedir.

Araştırma sürecinde örneklem grubu basit, yansız örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme türü araştırmacının evreni oluşturan kişiler arasından belli bir grubu rastgele seçmesi anlamına gelmektedir ve evrende bulunan tüm kişilerin örneklem grubuna çekilme olasılığı eşittir (Arlı ve Nazik, 2001). Araştırmanın örneklemini İzmir ili Bornova, Buca ve Karşıyaka ilçelerindeki özel ve devlet ilkokullarında görev yapan 543 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1.'de görülmektedir.

Tablo 3.1. *Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik değişken	Değişken Türü	f	%
Cinsiyet	Kadın	392	72,2
	Erkek	152	27,8
Yaş	30 ve altı	168	30,9
	31-40	141	26,0
	41-50	129	23,8
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik eğitim alma durumu	51 ve üstü	105	19,3
	Aldım	378	69,6
	Almadım	165	30,4
Mesleki kıdem	0-5 yıl	144	26,5
	6-11 yıl	73	13,4
	12-17 yıl	115	21,2
	18 ve daha fazla	211	38,9
Sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumu	Var	214	39,4
	Yok	329	60,6
Toplam		543	100

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin oranı %72,2, erkek öğretmenlerin oranı ise %27,8'dir. Öğretmenlerden %30,9'u 30 yaş altı, %26'sı 31-40 yaş, %23,8'i 41-50 yaş, %19,3'ü 51 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden %39,4'ünün sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin olduğu fakat %60,6'sının sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin olmadığı

görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu*, *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği* ve öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algısına yönelik görüşlerini belirleyebilmek adına Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilip, Çapa, Sarıkaya ve Çakıroğlu (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan *Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği* kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu*'nda (Ek.1) öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla *cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik eğitim alma durumu ve sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumu* bilgilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği (KYEUYÖAÖ)

Alan yazında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini açığa çıkarmak amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından *Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği* (Ek. 2) geliştirilmesi amacıyla çalışılmıştır.

3.3.2.1. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı ölçeği geliştirme aşamaları.

Alan yazında ölçek geliştirilirken, *kuramsal çerçevenin oluşturulması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşüne başvurulması, pilot uygulama yapılması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, ölçeğin son halinin verilmesi* gibi adımların takip edilmesinin gerekliliğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2020; Karakaya-Özyer, 2021; Karakoç ve Dönmez, 2014). Sözü edilen

araştırmalar incelenmiş olup araştırmacının ölçek geliştirme süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.1.1. Madde havuzu oluşturma.

Araştırma kapsamında alan yazın incelemesi ile ulaşılabilecek tüm dijital ve basılı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve öz-yeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılan veri toplama araçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan kaynakların incelenmesinin ardından sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları kapsamında 66 maddeden oluşan bir havuzu oluşturulmuştur. Havuzda bulunan maddeler dil bilgisi ve ölçülmek istenen öz-yeterlik türüne uygunluk bakımından tekrar gözden geçirilerek 39 maddelik bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Taslak ölçek formunda yer alan maddeler dil bilgisi, anlam, bilimsel ve kuramsal açıdan uygunluk gibi konular kapsamında gözden geçirilmiş ve uzman görüşüne sunulmadan önceki son halini almıştır.

3.3.2.1.2. Kapsam ve görünüş geçerliği.

Taslak ölçekte yer alan 39 madde 5'li Likert yapıda *Kesinlikle katılmıyorum (1)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kısmen katılıyorum (3)*, *Katılıyorum (4)* ve *Kesinlikle katılmıyorum (5)* şeklinde derecelendirilmiştir. Taslak ölçekte yer alan maddelerin, katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarını ortaya çıkartmaya uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan bir ölçme değerlendirme, iki sınıf eğitimi, bir özel eğitim alanından uzman olan dört akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri sonucunda yedi yeni madde daha taslağa eklenmiştir. Böylece dört tanesi olumsuz anlam içeren (10, 17, 31 ve 44. maddeler) toplam 46 maddeden oluşan taslak ölçeğe uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam ve görünüş bakımından son şekli verilmiştir.

Ölçek geliştirilirken pilot uygulama aşaması katılımcı ve zaman kaynaklarının yetersizliği nedeni ile atlanmış olup ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik testlerinin yapılabilmesi için 543 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları sırasında grup verileri ikiye bölünerek analiz işlemleri gerçekteştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren 543 katılımcının verileri, araştırmanın geçerlik-güvenirlik analizlerinde ve araştırmanın alt problemlerine yönelik

analizlerde kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik detaylı bilgi aşağıdaki bölümlerde yer almaktadır.

3.3.2.1.3. Yapı geçerliği.

Ölçeğin, ölçülmesi hedeflenen davranış veya soyut bir kavramı istendik düzeyde ölçebilme düzeyini ortaya koyan yapı geçerliğini test edebilmek adına çeşitli analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan faktör analizi yöntemi “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)” ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” olmak üzere iki aşamalı olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmada ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA yapılarak iki aşamalı olarak test edilmiştir. AFA öncesi verilerin normalliği test edilmiş ve 2 katılımcının verileri elenmiştir. Kalan veriler ikiye bölünerek 342 kişilik bir veri seti ile AFA, 201 kişilik veri seti ile DFA gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Alan yazın incelendiğinde AFA aşamasında örneklemdaki katılımcı sayısının, tercih edilen faktör çıkarma yönteminin, yamaç-birikme grafiğinin, faktör yüklerinin, faktörlerin isimlendirilmesinin ve faktörlerin açıkladıkları toplam varyans oranının belirtilmesinin gerekliliği görülmektedir (Karakaya-Özyer, 2021).

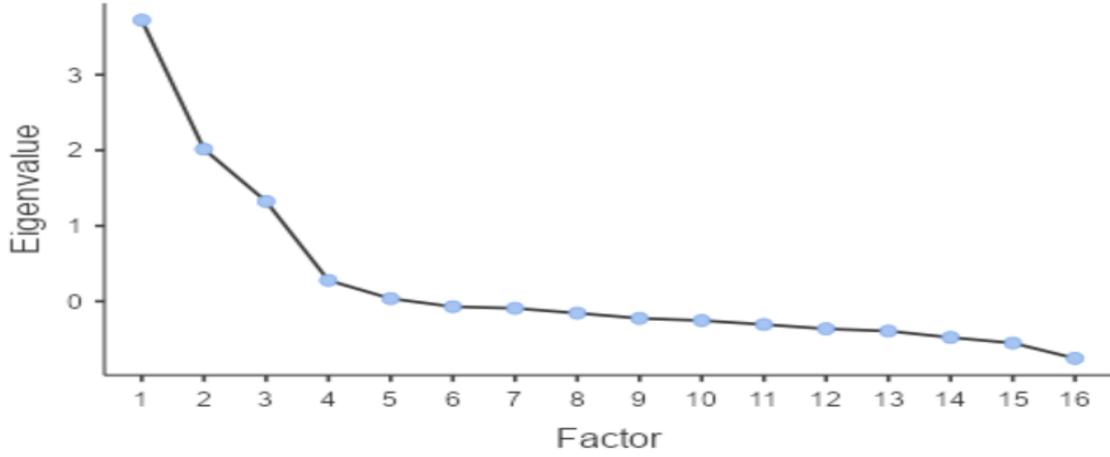
Faktörlerde yer alan maddelerin tek bir yapıyı ölçtüğünden emin olmak adına faktör çıkarma aşamasında maddelerin bir faktöre ilişkin yük değerlerinin en az .30, binişiklik gösterdiği durumlarda ise iki yük değeri arasında en az .10 fark olması gerekliliği alan yazında belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Taslak ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek adına öncelikle AFA yapılmıştır. Faktör çıkarma aşamasında minimum residuals ile oblimin eğik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör yükü .30'un altında kalan ve binişiklik gösteren maddelerin ölçekten çıkarılması (4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46.) sonucunda ölçekte 3 faktörde dağılım gösteren 15 madde kalmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin analizler için Jamovi (2.3.18.) yazılımı kullanılmıştır. Yapılan analize dair elde edilen bulgular neticesinde Kaiser-Mayer-Olkin değeri (KMO) .80, Bartlett testi ise anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2= 2279$; $df=120$; $p<.001$). KMO değerinin .60'dan yüksek ve Bartlett testi sonucunun anlamlı olması toplanan verilerin faktör analizi aşaması için uygun olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2020). Ölçekteki

faktör sayısını belirlemek adına öz değeri 1'den büyük olan faktörlere dikkat edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen yamaç-birikinti grafiğine ait görsel Şekil 3.1.'de görülmektedir.

Scree Plot



Şekil 3.1. Faktör Analizi Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 3.1.'e incelendiğinde grafikte yer alan çizgilerin dördüncü noktaya kadar ayrıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular neticesinde ölçeğin üç faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyans oranları ise Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Bileşenler	Faktörleşme Sonrası Özdeğer		
	Toplam	Varyans%	Toplanmış %
1. Faktör	2.91	18.2	18.2
2. Faktör	2.54	15.9	34.1
3. Faktör	2.52	15.7	49.8

Tablo 3.2. incelendiğinde, ölçekte yer alan birinci faktörün toplam varyansın %18.2'sini, ikinci faktörün toplan varyansın %15.9'unu, üçüncü faktörün ise toplan varyansın %18.9'unu açıkladığı görülmektedir. Ölçekte yer alan üç faktörün toplam açıkladıkları varyans oranı ise %49.8'dir. Alan yazında faktörlerin açıkladığı varyans oranının toplam varansın %50'sini açıklamayı yeterli görülmektedir. Ölçeğin temsil derecesinin sınırdaki kabul gördüğü söylenebilir (Yaşlıoğlu, 2017). Ölçekte her bir faktörün altında yer alan maddeler incelenmiş ve bu üç faktör, (1) Sosyo-duygusal yetkinlik, (2)

Alan bilgisi ve (3) Öğretmen yaklaşımı şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörde yer aldıkları ve faktör değerlerine yönelik bilgiler Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. KYEUYÖAÖ Maddelerine İlişkin Faktör Yük Değerleri

Bulgular	Madde No	Maddeler	Faktörler ve Yük Değerleri		
			1	2	3
Sosyo- duygusal yetkinlik	M36	Velilerimin bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	,76		
	M37	Özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	,72		
	M35	Özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında öğrendikleri bilgileri, ev ortamında pekiştirmeleri konusunda velilerime destek olurum.	,69		
	M33	Velilerim ile pozitif ilişkiler kurma konusunda kendime güvenirim.	,69		
	M43	Gün geçtikçe özel gereksinimli öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamada daha donanımlı hale geleceğimden eminim.	,61		
	M30	Velilerime ev ortamını özel gereksinimli öğrencilerimin özelliklerine göre düzenlemesi konusunda destek olurum.	,58		
Alan bilgisi	M22	İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerimin eğitsel gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.		,89	
	M23	Görme yetersizliğine sahip öğrencilerimin eğitsel gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.		,78	
	M24	İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerimin sosyal-duygusal gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.		,73	
	M26	Otizm tanısı almış öğrencilerimin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendime güvenirim.		,45	
Öğretme yaklaşımı	M2	Özel gereksinimli öğrencilerimin sosyal katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım.			,80
	M3	Özel gereksinimli öğrencilerimin akademik katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım.			,71
	M7	Özel gereksinimli öğrencilerimin grup etkinliklerinde etkin rol almasını sağlarım.			,69
	M6	Özel gereksinimli öğrencilerimin akademik gelişimi için bireyselleştirilmiş etkinlikler hazırlarım.			,67
	M1	Özel gereksinimli öğrencilerimin kendilerini ifade etmelerini destekleyici uygulamalar tasarlarım.			,60

Tablo 3.3. incelendiğinde ölçeğin *sosyo-duygusal yetkinlik* alt boyutunda altı adet maddenin (M30, M33, M35, M36, M37, M43), *alan bilgisi* boyutunda 4 maddenin (M22, M23, M24, M26) ve *öğretme yaklaşımı* boyutunda 5 maddenin (M1, M2, M3, M6, M7) yer aldığı görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA sonrasında oluşan yapısal modelin doğrulanması gerekmektedir (Özdamar, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi ile toplanan verilerin model

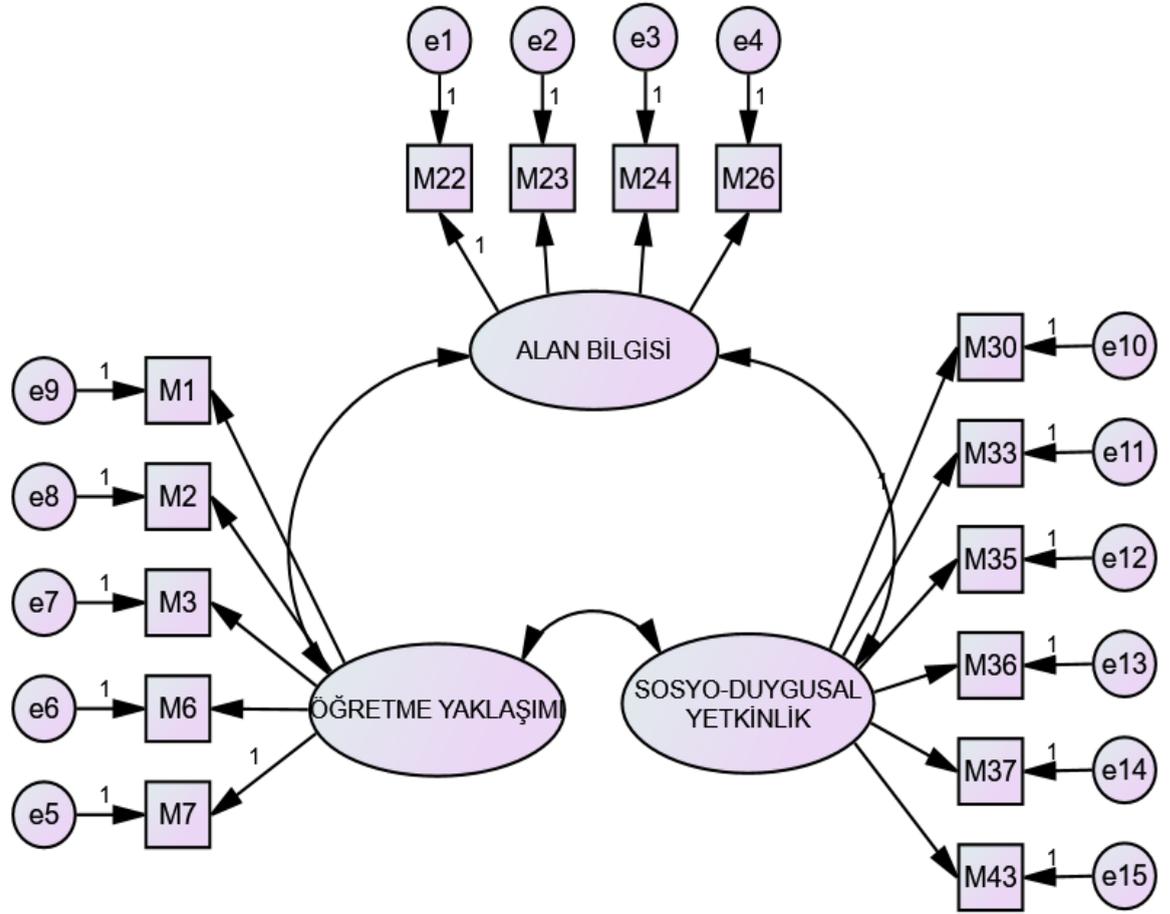
yapı ile uyumu incelenmelidir. Verilerin model yapı ile iyi uyum göstermesi sonuçların geçerliğini yansıtmaktadır (Karakaya-Özyer, 2021). DFA için AFA için kullanılan katılımcı verilerinden farklı olarak 201 kişilik bir grubun verileri kullanılmıştır.

DFA Jamovi (2.3.18.) yazılımı yardımı ile yapılmıştır ve en çok olabilirlik (Maximum likelihood) tahminleme yöntemi kullanılmıştır. DFA sonrası çıkan sonuçları yorumlamak için uyum indekslerine bakılmış ve kabul edilebilir değerler ile karşılaştırılmıştır. Jamovi yazılımı model uyum indekslerinden Chi Square (Ki-kare) testi, CFI, TLI, RMSEA, SRMR, AIC ve BIC değerlerini ortaya koymaktadır. Bu indekslere ilişkin kabul gören değerler ve KYEUYÖAÖ'nin uyum indeks değerlerine yönelik sonuçlar Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *KYEUYÖAÖ Uyum İndeksleri*

Uyum İndeksi	Kabul Değerleri	Bulunan Değer	Değerin Uygunluk Durumu
χ^2 /sd	≤ 2 =mükemmel uyum ≤ 2.5 =mükemmel uyum (küçük örneklerde) ≤ 3 =mükemmel uyum (büyük örneklerde) ≤ 5 =orta düzeyde uyum	1,5	Mükemmel uyum
CFI	≥ 0.90 =iyi uyum ≥ 0.95 =mükemmel uyum	0.93	Mükemmel uyum
TLI	≥ 0.90 =iyi uyum	0.91	İyi uyum
RMSEA	≤ 0.05 =mükemmel uyum ≤ 0.06 =iyi uyum ≤ 0.07 =iyi uyum ≤ 0.08 =iyi uyum ≤ 0.10 =zayıf uyum	0.05	Mükemmel uyum
SRMR	≤ 0.05 =mükemmel uyum ≤ 0.08 =iyi uyum ≤ 0.10 =vasat uyum	0.05	Mükemmel uyum

Tablo 3.4. incelendiğinde mevcut veriler için Ki-kare/sd = 135/87= 1.5 olarak hesaplanmıştır. Sözü edilen değer modelin mükemmel uyum gösterdiğini göstermektedir. RMSEA'ya ait değer 0.052 ile mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. Tablo 3.4.'te yer alan diğer uyum indekslerinin de mükemmel ve iyi uyum kriterlerini sağladığı göz önüne alınarak ölçeğin araştırma için kullanılması uygun bulunmuştur. DFA Amos (22) adlı yazılım ile tekrar edilmiş, Jamovi (2.3.18.) yazılımı ile elde edilen bulgulara yaklaşık bulgular elde edilmiştir. Amos (22) yazılımında yapılan DFA sonucu üç faktör ve bu üç faktörde dağılım gösteren 15 maddeye yönelik ortaya çıkan şema Şekil 3.2.'de görülmektedir.



Şekil 3.2. DFA ile elde edilen şema

3.3.2.1.4. Güvenirlilik

Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla alt boyutlarına ve toplam puanına ait iç tutarlılık katsayısı değerlerine yönelik bulgular tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Ortalama	Varyans	Standart Sapma	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Öğretme yaklaşımı	20,08	11,769	3,430	5	,82
Alan bilgisi	13,51	13,564	3,683	4	,84
Sosyo-duygusal Yetkinlik	23,51	15,280	3,909	6	,85
KYEUYÖAÖ Toplam	57,09	67,307	8,204	15	,86

Tablo 3.5.’e bakıldığında, KYEUYÖAÖ iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı ,86 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarına yönelik iç tutarlık katsayıları ise; öğretme yaklaşımı alt boyutunda ,82, alan bilgisi alt boyutunda ,84 ve sosyo-duygusal yetkinlik alt boyutunda

,85 olduğu görülmektedir.

Her bir maddenin sahip olduğu puanlar ile ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ölçeğin *madde toplam korelasyonuna* bakılmıştır. Analiz neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3.6.'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Ölçeğin Madde Toplam Korelasyonuna Ait Değerler*

Madde No	Madde Çıkarılırsa Test Ort.	Madde Çıkarılırsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarılırsa Cronbach Alpha Değeri
M1	53,21	59,074	,502	,459
M2	52,91	60,012	,480	,504
M3	52,99	60,273	,468	,497
M6	53,14	59,259	,530	,426
M7	53,14	59,875	,494	,471
M22	53,74	58,478	,425	,672
M23	53,90	58,075	,437	,630
M24	53,61	57,574	,537	,599
M26	53,62	59,609	,405	,329
M30	53,33	59,848	,500	,342
M33	53,13	59,228	,563	,496
M35	53,26	59,097	,563	,456
M36	53,03	59,093	,585	,620
M37	53,05	59,405	,559	,579
M40	53,26	59,392	,527	,414

Tablo 3.6. incelendiğinde madde toplam korelasyon değeri en düşük olan maddeye ait değer ,42, en yüksek olan maddenin sahip olduğu değer ise ,58 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tabloda ,30'dan düşük bir değere sahip maddenin olmadığı, bu nedenle maddelerin ayırt edici özelliklerinin yüksek olduğundan bahsedilebilir (Büyüköztürk, 2020). Maddelerin herhangi birinin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin tümüne ($\alpha = ,86$) pozitif ya da negatif yönde anlamlı bir etkisi olmayacağından madde çıkarmaya gerek duyulmamıştır.

3.3.3. Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği:

Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla “*Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği* (Ek. 3)” kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve 24 madde bulunan likert tipi bu ölçeğin *öğrenci katılımı*, *öğretim stratejileri* ve *sınıf yönetimi* olmak üzere üç adet alt boyutu bulunmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya 2005 yılında yürüttükleri çalışma ile ölçeğin Türkçeye uyarlamışlardır. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin üç alt faktörden

oluştugu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçek adına yapılan analiz sonuçları Tablo 3.7.'de verilmektedir.

Tablo 3.7. *Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Cronbach Alpha / α
Öğrenci katılımı	,89
Öğretim stratejileri	,92
Sınıf yönetimi	,93
KYEUYÖAÖ Toplam	,96

Tablo 3.7. incelendiğinde ÖÖAÖ Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları *öğrenci katılımı* boyutu için ,90, *öğretim stratejileri* boyutu için ,92 ve *sınıf yönetimi* boyutu için 0.91 ve ölçeğin tümü için ,96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar *Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği*'nin (Ek. 3) araştırmada kullanılmasının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde etik kurul izinleri için gerekli evrak hazırlanarak Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan *Yayın Etiği Kurulu İzni* (Ek. 4) alınmıştır. Etik kurul izni alınmasının ardından İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla araştırmanın İzmir ili genelinde yürütülmesine yönelik MEB izinleri alınmıştır. Verilerin toplanmasına yönelik süreci her aşamada araştırmacının kendisi yürütmüştür. Araştırma kapsamına dahil edilerek ziyaret edilen okulların yöneticilerine alınan izinler sunulduktan sınıf öğretmenleri ile görüşülerek veri toplama araçları taraflarına iletilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirme ile sınıf öğretmenlerinin araştırmaya yönelik genel bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Veriler; *Kişisel Bilgi Formu*, *KYEUYÖAÖ*, ve *ÖÖAÖ* ile toplanmıştır. Veri toplama aşaması, 2022 yılının Eylül ayı ile Ekim aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine gönüllü olarak katılan toplam sınıf öğretmeni sayısının yeterli sayıya (602) ulaşması ile veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinden *Kişisel Bilgi Formu*, *KYEUYÖAÖ* ve *ÖÖAÖ* ile toplanan nicel verilerin analiz aşamaları aşağıda sıralanmıştır;

1. Verileri kodlama rehberi oluşturulmuş ve katılımcıların demografik bilgilerine yönelik dağılımları belirlenmiştir.
2. Toplamda 602 kişiden toplanan veriler SPSS programına aktarılmadan önce tek tek incelenmiş, bir kısmı veya tamamı boş bırakılan 57 tanesi değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Elde kalan tüm veriler SPSS ortamına aktarılmıştır. AFA sırasında uç değerlere sahip olduğu tespit edilen iki veri grubu da atılarak araştırmanın veri analizlerine 543 kişilik bir grup ile devam edilmiştir. Likert tipi ölçeklerde beşli derecelendirme yapılmış olup aralıkların eşit olduğu varsayılmıştır. Dağılım aralığı = (en büyük değer-en küçük değer) / (derece sayısı) formülü kullanılarak puan aralığı katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.
3. KYEUYÖAÖ ve ÖÖAÖ araçlarına ait toplam ve alt boyutların puan ortalamaları ayrı ayrı hesaplanmıştır.
4. Ölçme araçlarının normal dağılımı başta olmak üzere diğer varsayımları sorgulanmıştır.
5. Analizde kullanılması uygun görülen istatistiksel teknikler belirlenmiştir.
6. Elde edilen sonuçlar rapor haline getirilmiştir.

Araştırmaya ait verilerin analizinde öncelikle analiz varsayımlarına bakılmıştır. Varsayımların birincisi; verilerin normal dağılım göstermesi, ikincisi ise varyans değerlerinin homojenliği olarak ele alınır (Büyüköztürk, 2020). Normallik varsayımının geçerliğini test etmek için katılımcıların ifadelerine verdiği tüm cevaplardan alınan puanların çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına yönelik bulgular ortaya çıkartılmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenler ortalama ve standart sapma değerleri ile verilmiştir. KYEUYÖAÖ'nün çarpıklık ve basıklık katsayılarına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. *KYEUYÖAÖ Çarpıklık-Basıklık Katsayıları*

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Öğretme yaklaşımı	-,344	,186
Alan bilgisi	,131	-,973
Sosyo-duygusal yetkinlik	-,100	-,371
KYEUYÖAÖ Toplam	,273	-,379

Tablo 3.8. incelendiğinde KYEUYÖAÖ'nün çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle KYEUYÖAÖ'nün

normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007).

ÖÖAÖ'nün alt boyutlarına ve geneline yönelik elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.9.'de verilmektedir.

Tablo 3.9. ÖÖAÖ Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci katılımı	,086	-,991
Öğretim stratejileri	,120	-1,099
Sınıf yönetimi	,003	-,935
ÖÖAÖ Toplam	,070	-,989

Tablo 3.9. incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 değerleri arasında yer aldıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ÖÖAÖ'nün normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve diğ.,2007).

Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri tanımlayıcı istatistikler kullanılarak bulunmuştur. Alt problemlere yönelik analizler yapılırken; iki grup arasındaki farklar için “Bağımsız Örneklem t-Testi” üç veya daha fazla grup arasındaki farklar için “Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA)” kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla *Pearson Korelasyon Katsayısı* incelenmiştir. IBM SPSS Statistics 22.0 programı kullanılarak araştırmının alt problemlerine yönelik analizler yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde istatistik analizler sonucunda p değerinin 0.05'ten küçük ya da eşit ($p \leq 0.05$) olarak bulunması ortalamalar arasındaki farklılığın 0.05 (%5) düzeyinde anlamlı kabul edildiği görülmüştür (Kul, 2014; Little 1981; James Hung, O'Neill, Bauer ve Kohne 1997). Bu nedenle elde edilen bulguların istatistiksel bakımdan yorumlanırken p (Probability; Olasılık) değeri $\leq 0,05$ olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkılarak belirlenmiş olan alt problem sorularına ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bölümde her bir alt probleme yönelik ulaşılan bulgular ve bulgulardan hareketle yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?* şeklinde belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten elde edilen verilere dayalı olarak açığa çıkarılmıştır. Ölçek; (1) Öğretme yaklaşımı, (2) Alan bilgisi ve (3) Sosyo-duygusal yetkinlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut beş, ikinci alt boyut dört ve üçüncü alt boyut ise altı madde ile temsil edilmektedir. Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algı düzeylerine ait ölçek maddelerine, alt boyutlarına ve ölçek toplam puanına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Katılımcıların Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
Öğretme yaklaşımı	M1 Özel gereksinimli öğrencilerimin kendilerini ifade etmelerini destekleyici uygulamalar tasarlarım.	3,88	,95	Katılıyorum
	M2 Özel gereksinimli öğrencilerimin sosyal katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım.	4,18	,87	Kesinlikle Katılıyorum
	M3 Özel gereksinimli öğrencilerimin akademik katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım.	4,10	,86	Kesinlikle Katılıyorum
	M6 Özel gereksinimli öğrencilerimin akademik gelişimi için bireyselleştirilmiş etkinlikler hazırlarım.	3,96	,89	Katılıyorum
	M7 Özel gereksinimli öğrencilerimin grup etkinliklerinde etkin rol almasını sağlarım.	3,95	,87	Katılıyorum
Öğretme yaklaşımı toplam		4,01	,68	Kesinlikle Katılıyorum

(devamı arkadadır)

Tablo 4.1. *Katılımcıların Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler (devamı)*

Boyutlar	Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
Alan bilgisi	M22 İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerimin eğitsel gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.	3,36	1,15	Kısmen Katılıyorum
	M23 Görme yetersizliğine sahip öğrencilerimin eğitsel gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.	3,19	1,17	Kısmen Katılıyorum
	M24 İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerimin sosyal-duygusal gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.	3,48	1,05	Kısmen Katılıyorum
	M26 Otizm tanısı almış öğrencilerimin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendime güvenirim.	3,48	1,05	Kısmen Katılıyorum
	Alan bilgisi toplam	3,37	,92	Kısmen Katılıyorum
Sosyo-duygusal yetkinlik	M30 Velilerime ev ortamını özel gereksinimli öğrencilerimin özelliklerine göre düzenlemesi konusunda destek olurum.	3,77	,86	Katılıyorum
	M33 Velilerim ile pozitif ilişkiler kurma konusunda kendime güvenirim.	3,97	,84	Katılıyorum
	M35 Özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında öğrendikleri bilgileri, ev ortamında pekiştirmeleri konusunda velilerime destek olurum.	3,83	,86	Katılıyorum
	M36 Velilerimin bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	4,06	,83	Kesinlikle Katılıyorum
	M37 Özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	4,04	,83	Kesinlikle Katılıyorum
	M43 Gün geçtikçe özel gereksinimli öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamada daha donanımlı hale geleceğimden eminim.	3,84	,88	Katılıyorum
	Sosyo-duygusal yetkinlik toplam	3,91	,65	Katılıyorum
KYEUYÖAÖ Toplam	3,80	,54	Katılıyorum	

Tablo 4.1.'e göre KYEUYÖAÖ'ye ait toplam aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}=3,80$) *katılıyorum* düzeyini işaret etmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutu incelendiğinde *Öğretme yaklaşımı* en yüksek ortalama ($\bar{x}=4,01$) sahip olarak *katılıyorum* düzeyine, *sosyo-duygusal yetkinlik* boyutu ikinci en yüksek ortalama ile ($\bar{x}=3,91$) *katılıyorum* düzeyine, *alan bilgisi boyutu* en düşük ortalama ile ($\bar{x}=3,37$) *kısmen katılıyorum* düzeyine sahiptir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde *özel gereksinimli öğrencilerimin sosyal katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım* ($\bar{x}=4,18$), *özel gereksinimli öğrencilerimin akademik katılımlarını arttırmak için*

akranlarının destek olmalarını sağlarım ($\bar{x}=4,10$), velilerimin bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim ($\bar{x}=4,06$), özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim ($\bar{x}=4,04$) ifadelerine en fazla katıldıkları görülmektedir. Bu ifadelerin katılım düzeyleri *katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu maddelere yönelik katılım düzeyleri ele alındığında özel gereksinimli öğrencilerin katılımı ve güvene dayalı ilişkiler kurma konusunda öz-yeterliklerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin katılım düzeylerinin en düşük olduğu maddeler incelendiğinde ise *alan bilgisi* boyutunda yer alan dört maddenin tümünde katılım düzeylerinin kısmen katılıyorum düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bu maddelere yönelik katılım düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme türlerine yönelik alan bilgilerini yeterli düzeyde algılamadıkları yorumu yapılabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları, (a) Cinsiyetlerine, (b) Yaşlarına, (c) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alıp almadıklarına (d) Mesleki kıdemlerine, (e) Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir* şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel bir ilişkinin olup olmama durumunu tespit etmek adına t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.2.'te sunulmuştur.

Tablo 4.2. KYEUYÖAÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
KYEUYÖAÖ Toplam	Kadın	39	56,9	8,25	-0,64	0,51*
	Erkek	2	5			
	Kadın	15	57,4	8,07		
	Erkek	1	5			

* $p>0,05$

Tablo 4.2.'e göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik eğitim alma durumları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *KYEUYÖAÖ Puanlarının Kaynaştırma/bütünleştirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	Alma	N	Ort.	Ss	t	p
KYEUYÖAÖ Toplam	Aldım		37	57,3	8,2	1,28	0,19*
	Almadım		8	9	4		
			16	56,4	8,0		
			5	1	9		

* $p>0,05$

Tablo 4.3.'e göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların öz-yeterlik algıları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumu ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması için t-Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *KYEUYÖAÖ Puanlarının Sınıfında Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencisi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

	Sınıfında Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencisi Olma Durumu	N	Ort.	Ss	t	p
KYEUYÖAÖ	Var	214	57,08	8,14	-,022	0,982*
Toplam	Yok	329	57,10	8,26		

* $p>0,05$

Tablo 4.4.'e göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olması durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmama durumunun tespit edilmesi için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. KYEUYÖAÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	Ort.	Ss	F	p	Fark
KYEUYÖAÖ Toplam	(1) 30 ve altı	168	58,08	8,27	3,262	0,05*	4>3,2, 1
	(2) 31-40	141	55,77	7,25			
	(3) 41-50	131	56,42	8,16			
	(4) 51 ve üstü	105	58,44	9,26			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkeni ile aralarında istatistiksel olarak anlamlılık eğilimi bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Bulgular incelendiğinde 51 ve üstü yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x} = 58,44$), diğer yaş gruplarında yer alan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Test sonuçları için hesaplanan eta-kare değeri ,02'dir. Buna göre KYEUYÖAÖ puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin yaşa bağlı olduğu ifade edilebilir. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark çıkmamakla birlikte tablodaki veriler incelendiğinde 30 ve altı yaş grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin ($\bar{x} = 58,08$), 51 ve üstü yaş grubundaki sınıf öğretmenlerine yakın bir düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem süreleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6.'te sunulmuştur.

Tablo 4.6. KYEUYÖAÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort.	Ss	F	p	Fark
KYEUYÖAÖ Toplam	(1) 0-5 yıl	144	58,22	8,21	2,807	0,05*	1>2,3,4
	(2) 6-11 yıl	73	55,63	7,40			
	(3) 12-17 yıl	115	55,89	6,60			

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p \geq 0,05$). Bulgular incelendiğinde 5 yıl ve daha az tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin algı düzeylerinin ($\bar{x}=58,22$) 5 yıldan daha fazla tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olarak görülmektedir. Hesaplanan eta-kare değeri ,01 olarak bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin yaklaşık %1'nin mesleki kıdemlerine bağlı olduğu ifade edilebilir. Yaş değişkenine yönelik yapılan analiz sonuçlarına benzer bir şekilde kıdem değişkenine yönelik yapılan analiz sonuçlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamakla birlikte 18 ve daha fazla yıl tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x}=57,64$) anlamlı bir fark göstermeye yakın bir orana sahiptir.

Yaş ve kıdem değişkenlerine yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde her iki değişken grubunda da aynı yaş ve kıdem grubundaki (30 ve altı – 0-5 yıl, 50 ve üstü – 18 ve daha fazla) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik algı düzeylerinin diğer gruplarda yer alan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?* şeklinde belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular, ÖÖAÖ ile elde edilen verilere dayalı olarak açığa çıkarılmıştır. Ölçek; (1) Öğrenci katılımı, (2) Öğretim stratejileri ve (3) Sınıf yönetimi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyut sekiz madde ile temsil edilmektedir. Katılımcıların mesleki öz yeterlik algı düzeylerini etkileyen boyutlarda yer alan her bir maddeye verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Tablo 4.7.'de en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddelere, alt boyutlara ve ölçek toplam puanına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.7. *Katılımcıların Öğretmenlik Öz-yeterlik Algularına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	Maddeler	Ort	SS	Katılım Düzeyi
Öğrenci katılımı	M1 Çalışması zor öğrencilere ulaşabilirim.	3,69	,83	Katılıyorum
	M4 Derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm.	4,01	,85	Kesinlikle Katılıyorum
	M6 Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım.	4,03	,85	Kesinlikle Katılıyorum
	Öğrenci katılımı toplam	3,90	,65	Katılıyorum

(devamı arkadadır)

Tablo 4.7. *Katılımcıların Öğretmenlik Öz-yeterlik Algularına İlişkin Betimsel İstatistikler*
(devamı)

Boyutlar	Maddeler	Ort	SS	Katılım Düzeyi
Öğretim stratejileri	M9 Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlarım.	4,04	,84	Kesinlikle Katılıyorum
	M10 Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm.	4,00	,84	Kesinlikle Katılıyorum
	Öğretim stratejileri toplam	3,94	,68	Katılıyorum
Sınıf yönetimi	M21 Varlığımı hiçe sayan öğrenci davranışlarını, olumlu yönde değiştiririm.	4,11	,83	Kesinlikle Katılıyorum
	Sınıf yönetimi toplam	3,95	,69	Katılıyorum
ÖÖAÖ Toplam		3,93	,64	Katılıyorum

Tablo 4.7.'ye göre ÖÖAÖ'ye ait toplam aritmetik ortalama değeri ($\bar{x}=3,93$) *katılıyorum* düzeyini işaret etmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutu incelendiğinde sınıf yönetimi en yüksek ortalama ($\bar{x}=3,95$) sahip olarak *katılıyorum* düzeyine, öğretim stratejileri boyutu ikinci en yüksek ortalama ile ($\bar{x}=3,94$) *katılıyorum* düzeyine, öğrenci katılımı boyutu en düşük ortalama ile ($\bar{x}=3,90$) *katılıyorum* düzeyine sahiptir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının en düşük olduğu alanın öğrenci katılımı boyutu olduğu yorumu yapılabilir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde en fazla katılım gösterdikleri *derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm* ($\bar{x}=4,01$), *öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım* ($\bar{x}=4,03$), *öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlarım* ($\bar{x}=4,04$), *öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde kavrandığını değerlendiririm* ($\bar{x}=4,00$), *varlığımı hiçe sayan öğrenci davranışlarını, olumlu yönde değiştiririm* ($\bar{x}=4,11$), *öğrenme yeteneği yüksek olan öğrencilere uygun*

öğrenme ortamlarını sağlarım ($\bar{x}=4,04$) ifadeleri tabloda görülmektedir. Bu ifadelerin katılım düzeyleri *kesinlikle katılıyorum* düzeyine karşılık gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu maddelere yönelik katılım düzeyleri ele alındığında; öğrenci davranış ve inançlarını olumlu yönde değiştirmede ve öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını belirleyip gidermede sorun yaşamadıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan ve katılım düzeylerinin en düşük olduğu tek ifadenin ise *çalışması zor öğrencilere ulaşabilirim* ($\bar{x}=3.69$) ifadesi olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sözü edilen maddeye katılım düzeyleri *katılıyorum* düzeyindedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci statüsünde yer alabilecek çalışması zor öğrencilere ulaşmaya yönelik algı düzeylerinin diğer ifadelere yönelik algı düzeylerine kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi *Katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik algıları, (a) Cinsiyetlerine, (b) Yaşlarına, (c)Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alıp almadıklarına (d) Mesleki kıdemlerine, (e) Sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?* şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel bir ilişkinin olup olmama durumunu tespit etmek adına t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *ÖÖAÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
ÖÖAÖ Toplam	Kadın	39	94,4	15,7	-,066	,947*
		2	4	0		
	Erkek	15	94,5	14,6		
		1	4	6		

* $p>0,05$

Tablo 4.8. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik eğitim alma durumları ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel bir ilişkinin olup olmama durumunu

tespit etmek adına t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *ÖÖAÖ Puanlarının Kaynaştırma/bütünleştirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

	Eğitim Alma Durumu	N	Ort.	S	t	p
ÖÖAÖ Toplam	Aldım	37	95,0	15,3	1,39	,165*
	Almadım	8	8	0		
		16	93,0	15,5	1	
		5	7	9		

* $p>0,05$

Tablo 4.9.'a göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumları ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amacıyla t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *ÖÖAÖ Puanlarının Sınıfında Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencisi Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

	Sınıfında Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencisi Olma Durumu	N	Ort.	Ss	t	p
ÖÖAÖ Toplam	Var	214	94,84	15,57	,453	,650*
	Yok	329	94,22	15,31		

* $p>0,05$

Tablo 4.10.'a göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olması durumuna göre aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amacıyla ANOVA yapılmış ve bulgular Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *ÖÖAÖ Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları*

	Yaş	N	Ort.	Ss	F	p
ÖÖAÖ Toplam	30 ve altı	168	94,62	15,20	0,874	0,454*
	31-40	141	93,93	15,30		

41-50	129	93,28	15,06
51 ve üstü	105	96,41	16,28

* $p>0,05$

Tablo 4.11.'e göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem süreleri ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında ilişki olup olmama durumunu ortaya koymak amacıyla ANOVA yapılmış ve bulgular Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *ÖÖAÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ort.	Ss	F	p
ÖÖAÖ Toplam	0-5 yıl	144	94,87	14,76	0,803	0,493*
	6-11 yıl	73	92,12	13,49		
	12-17 yıl	115	94,03	15,00		
	18 ve daha fazla	211	95,24	16,34		

* $p>0,05$

Tablo 4.12.'ye göre araştırma kapsamında yer alan katılımcıların öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlikte çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik alguları ile öğretmenlik öz yeterlik alguları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde oluşturulmuştur. İki ölçeğin arasındaki ilişkinin incelenmesi adına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.13.'de verilmektedir.

Tablo 4.13. *KYEUYÖAÖ ile ÖÖAÖ Puanları Arasında Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Ölçekler		(1)	(2)
KYEUYÖAÖ (1)	r	1	,615*
	p		,000
	N	543	543
ÖÖAÖ (2)	r	,615**	1
	p	,000	
	N	543	543

* $p < ,01$

Tablo 4.13.'e göre araştırma kapsamında yer alan katılımcılar kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde doğrusal ilişki bulunmaktadır ($r=0,615$, $p<,01$). Sözü edilen ilişkiden hareketle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arttıkça öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Aynı yorum öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyi için de yapılabileceğinden eldeki bulgular ile neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı bulunmamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılarak aralarında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak beş adet alt problem belirlenerek örneklem grubunda yer alan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ve öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri belirlenmiş, bu düzeylerin çeşitli değişkenler bağlamında farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve son olarak sözü edilen iki düzey arasındaki ilişki ortaya çıkartılmıştır.

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan KYEUYÖAÖ'nin alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri incelendiğinde en düşük öz-yeterlik algı düzeyinin *alan bilgisi* boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yeterli desteği görmedikleri ve konuya yönelik donanıma sahip olmadıkları görüşünde olmaları bu sonucu destekler niteliktedir (Kuzu, 2011). Farklı bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerine olan erişiminin yeterli olmadığı ve yaklaşık %60'ının herhangi bir eğitim almadan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim

uygulamaları verdikleri ortaya koyulmuştur (Çınar, 2020). Araştırma bulgularından hareketle sınıf öğretmenlerinin genel anlamda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alanında kendilerini yeterli olarak algıladıkları fakat bu alanda daha fazla mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarının *cinsiyet*, *kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik eğitim alma durumu* ve *sınıfta kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumu* değişkenleri bağlamında herhangi bir farklılık göstermediği fakat *yaş* ve *mesleki kıdem* değişkenleri kapsamında anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya koyulmuştur. Katılımcılar yaşları bakımından incelendiğinde *51 ve üstü* yaş grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları bağlamında öz-yeterlik algı düzeyleri diğer yaş gruplarına kıyasla istatistiksel olarak daha yüksektir. Alan yazında yer alan benzer araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkeni bakımından farklılık göstermesi sınıf öğretmenliği yapan kişilerin -pozitif veya negatif yönde fark etmeksizin- tecrübeye dayalı bir öz-yeterlik algısı geliştirdiklerini göstermektedir (Erkoç, 2017; Altunbaş, 2011; Ünsal, 2019). Kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeyini etkileyen *mesleki kıdem* değişkeni ise yaş değişkeninden farklı olarak 5 yıl ve daha az süredir öğretmenlik yapan kişiler için anlamlı bulunmuştur. Güteryüz ve Özdemir'in (2015) yapmış olduğu araştırma neticesinde, on yıldan az tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin on yıldan daha fazla tecrübeye sahip öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olmaları araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Benzer yapıya sahip iki değişkenin istatistiksel olarak iki uç grupta anlamlılık göstermesi mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile yaş bakımından belli bir tecrübeye sahip öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinde edinilen olumlu veya olumsuz yaşantı süresinin öz-yeterlik algı düzeyini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada ÖÖAÖ ile elde edilen veriler kapsamında açığa çıkarılarak sınıf öğretmenlerinin mesleki açıdan yeterliklerini hangi düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları *katılıyorum* düzeyinde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik puanların birbirine yakın olmasının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin istatistiksel olarak en düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları alt boyutun

öğrenci katılımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneline dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan ifadelerle katılım düzeyleri *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* düzeyindedir. Eldeki bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Sözü edilen bulguları destekler nitelikte bir çalışma yürüten Şahin (2019), Altunbaş (2011) ve Akbulut (2020) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik bakımından kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissettiklerine yönelik sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırma verilerinin analizi neticesinde elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlik öz-yeterlik algılarının *cinsiyet, yaş, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alma durumu, mesleki kıdem ve sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma durumuna* yönelik istatistiksel açıdan anlamlı bir değişkenlik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde bu araştırma ile elde edilen sonuca benzer nitelikte bir sonuca ulaşılmıştır. Akbulut (2020), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin genel öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Erkoç (2017) ve Altunbaş (2011) ise araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaştığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılık göstermediği fakat sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları kapsamında yapılan diğer araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik alguları ile öğretmenlik öz yeterlik alguları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* sorusuna yanıt aranmış ve verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgular yorumlanarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında pozitif doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında yer alan diğer araştırmalar incelendiğinde beşinci alt problem sorusuna benzer nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Akbulut (2020), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri ile genel öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Toy (2016) ortaya koyduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla

eğitime ilişkin yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak; araştırma amacı doğrultusunda gerçekteştirilmiş olup sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve öğretmenlik alanlarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş ve kıdeme göre değişkenlik gösterdiği fakat öğretmenlik öz-yeterlik algılarının herhangi bir değişkene göre farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve öğretmenlik alanlarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında ise pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma neticesinde ortaya koyulan sonuçlar Bandura'nın (1994) Sosyal Öğrenme Kuramı ile ortaya koyduğu insan davranışlarının analizi ile paralellik göstermektedir. Bireylerin öz-yeterlik algısı mesleki seçimlerini ve meslek hayatlarındaki seçimlerini büyük oranda etkilemektedir, insanlar meslek hayatlarını genç yetişkinlik döneminde belirlemektedirler. Dolayısıyla bu dönemde sahip olunan öz-yeterlik algısının düzeyi bireylerin daha üniversiteden mezun olmadan meslek hayatlarındaki başarılarına yönelik bir çıkarımda bulunmalarına ve mesleklerinin ilk yıllarında bu inanç ile davranışlarını belirlemelerine neden olmaktadır. Araştırmada sonucu ortaya çıkan 30 ve altı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarına kıyasla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik daha yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olmaları, bu alana yönelik daha taze bilgiler ile mezun olarak mesleğe başlamalarından kaynaklanabilir. Bir diğer neden ise sınıf öğretmenliği lisans programı süresince öğretmen adaylarının; ustalık yaşantıları, dolaylı yaşantılar, duygusal durum gibi kaynakları besleyerek mesleki öz-yeterlik algılarını yükseltmeleri, bu alanda sahip oldukları öz-yeterlik algılarını ise kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları alanına yönelik öz-yeterlik algılarına yansıtmaları olabilir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik doğrudan bir yaşantıya sahip olmadan mezun olmalarıdır.

Yükseköğretim Kurumu'nun belirlediği sınıf öğretmenliği lisans programlarında "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersini teorik olarak almaları zorunlu tutulmasına karşın bu derste edindikleri bilgilere yönelik uygulama yapmalarına alan açılmamıştır (YÖK, 2007; YÖK, 2018). Sınıf öğretmenliği lisans programları incelendiğinde iki program arasında geçen sürede kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik alan

yazında yapılan çalışmaların dikkate alınmadığı görülmektedir. Yazıcı ve Cumalı (2022) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının lisans programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmayı da kapsamı gerektiği yönündeki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu ihtiyacın ortaya çıkmasında 2018 yılında değiştirilen sınıf öğretmenliği lisans programı ile öğretmenlik uygulama saatlerinin üç yarıyıldan iki yarıyla düşürülmesi rol oynamaktadır. Alan yazında yer alan çalışmalar öğretmenlik mesleğinin pratikle gelişeceğini, yürürlükte olan lisans programının uygulama açısından zayıf olduğunu ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik teorik ve uygulamalı derslerin yetersizliğini vurgulamaktadır (Kılıç-Özmen, 2019; Karadağ-Yılmaz ve Öner, 2019; Müdüroğlu-Arısoy, Arısoy ve Boydak-Özkan, 2023; Yazıcı ve Cumalı, 2022).

Araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralel olarak; sınıf öğretmenliği lisans programının bu hali ile mezun olan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında sahip oldukları genel öz-yeterlik algı düzeylerinin teorik bilgilerine dayandığı; karşılaştıkları güçlükler, olumsuz yaşantılar ve meslek içi eğitimlerin yetersizliği ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarının düştüğü, ilerleyen yaşla birlikte meslek hayatlarının sonlarına doğru öz-yeterliklerini yeniden değerlendirip edindikleri bilgi, beceri ve tecrübe ile birlikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik yüksek bir öz-yeterlik algısı oluşturdukları sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Öneriler

- Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini içeren araştırmalar sınırlı sayıda olduğu ve verilerin ağırlıklı olarak nicel araştırma teknikleri kullanılarak toplandığı görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı araştırmalarının arttırılması ve verilerin nitel araştırma teknikleri kullanılarak toplanması alan yazının zenginleşmesine destek olabilir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algı düzeyinin farklılık gösterdiği yaş ve kıdem değişkenlerine yönelik bulguların elde edildiği gruplar birbirleri ile çok farklılaşmakta. Bu durumun sebebine yönelik daha kapsamlı ve detaylı sonuçlar elde etmek için farklılığın görüldüğü gruplar ile odak grup görüşmeleri yapılabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algılarının ve sözü edilen alana yönelik bilgilerinin arttırılması için MEB tarafından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik mesleki eğitim programları geliştirilip yaygınlaştırılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olmadan önce özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili aldıkları eğitim programının kapsamı genişletilebilir. Staj dönemlerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik uygulama eklenebilir.
- Araştırma verilerine yönelik elde edilen bulgular İzmir ilini kapsamakta olup, ölçekler Türkiye geneli katılımcılara uygulanarak kapsamı genişletilebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen KYEUYÖAÖ kullanılarak sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile özel gereksinimli öğrenci velilerinin kaygı düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlik Uygulaması derslerinin arttırılmasıyla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrenciler ile etkileşimde olabileceği uygulama saatleri sınıf öğretmenliği lisans programına eklenebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans döneminde özel gereksinimli öğrenciler ile etkileşimde olmalarının etkilerini ortaya koymak amacıyla; öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfta staj yapan ve özel gereksinimli öğrencinin bulunmadığı sınıfta staj yapan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Dicle Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Elâzığ ili örneği)*. Fırat Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ataman, A. (Ed.). (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Baloğlu, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya Merkez İlçesi örneği)*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Elektronik Versiyon]. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8, 231-255.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2020). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baumeister, R. F. (1999). Self-concept, self-esteem, and identity. In V. J. Derlega, B. A. Winstead, & W. H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research*, 339-375. Nelson-Hall Publishers.
- Brown, L.J., Malou, J.M., & Schutte, N.S. (2005). Student learning outcomes explain the concept of self-efficacy theory. Identify the constructs of self-efficacy theory. Self-efficacy theory essence sentence. *Journal of Sport Behavior*, 28(2), 136-150.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu*. Yıldız Teknik Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çolak, A. (2009) Kaynaştırma ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları. S. Batu (Ed.), (53-82). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Baskı Ankara.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, İ. H., Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (4. Baskı 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, Ü. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara

Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Elgit, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara başa çıkma yöntemleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gülyüz, B. ve İzci Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64 .
- H. M. James Hung, O'Neill, R. T., Bauer, P., & Kohne, K. (1997). The behavior of the p-value when the alternative hypothesis is true. *Biometrics*, 53(1), 11-22. <https://doi.org/10.2307/2533093/>
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adayların özel eğitim konusundaki yeterlilikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karadağ-Yılmaz, R. ve Öner, M. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 847-868. doi: 10.24315/tred.533604
- Karakaya-Özyer, K., (2021), Ölçek geliştirme ve güvenilirlik analizleri: Jamovi uygulaması/Scale development and reliability analysis: Jamovi implementation. *Turkish Academic Research Review*, 6(5), 1330-1384.
- Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kargın, T. (2004). Baş makale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kargin, T., Güldenoğlu, B., ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. doi: 10.18039/ajesi.577387
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (der.), *Özel eğitim içinde*, 1-14.
- Kul, S. (2014). İstatistik sonuçlarının yorumu: p değeri ve güven aralığı nedir? *Plevra Bülteni*, 8(1), 11.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Ankara Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Little, T. M. (1981). Interpretation and presentation of results. *HortScience*, 16(5), 637-640.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2010). *Okullarımızda (3N 1K) neden, nasıl, niçin: Kaynaştırma kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). *Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamaları*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04115235_meslekieitimde_btnletirmeuygulamalar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. <http://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim-uygulamaları-genelgesi-guncellendi/icerik/934> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete. Sayı: 30471.
- Millî eğitim temel kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Müdüroğlu-Arisoy, F., Arisoy, E., ve Boydak-Özan, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal Of Education*, 10(1), 17-31.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ohmart, H. E. (1992). *The effects of an efficacy intervention on teachers' efficacy feelings*. University of Kansas.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-II* (10. baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1029>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz-yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*, 5, 481-498. Boston, MA: Pearson.
- Toy, S. N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Pamukkale Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Anadolu Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünsal, K. (2019). *Kaynaştırma eğitiminde rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. İbrahim Çeçen Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, M. S. ve Cumalı, D. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 555-573. doi: 10.24315/tred.868170
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yükseköğretim Kurulu (2007, 8 Mart). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisansprogramlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2018, 8 Mart). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-LisansProgramlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13–39. Academic Press.

EKLER

Ek 1. Katılımcılara Yönelik Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim;

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yürütülmektedir. Bu amaçla bu iki algıyı ölçmeye yönelik iki adet ölçek belirlenerek aşağıya eklenmiştir. Sizden her bir maddeyi kendiniz için değerlendirmeniz ve bu maddelerin sizi yansıtan derecesinin karşısındaki boşluğa **X** işareti koymanız beklenmektedir. Lütfen her maddeye içtenlikle yanıt veriniz ve boş madde bırakmayınız. Katkınız için teşekkürler.

Araştırmada kullanılan araçlar;

Kişisel Bilgi Formu

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Bu araçlarda yer alan maddelere vereceğiniz cevaplar, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarından kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı için isminizi yazmanıza gerek bulunmamaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi ve sonuçların geçerli olabilmesi için, siz değerli öğretmenlerimizin maddeleri, **içtenlikle ve boş bırakmadan** doldurmanız gerekmektedir. Göstereceğiniz duyarlılık için şimdiden teşekkürler.

Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi
Duygu ÇETİN
dygctn11@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki soruları sizin için uygun olan cevaplarının yanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

NOT: Lütfen boş madde bırakmayınız.

1-Cinsiyetiniz: K () E ()

2-Yaş:

30 ve altı ()

31-40 ()

41-50 ()

51 ve üstü ()

3-Öğrenim durumunuz:

Lise ()

2 Yıllık Yüksek Okul (Ön Lisans) ()

Üniversite (Lisans) ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

4-Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik eğitim alıp almama durumunuz:

Aldım ()

Almadım ()

5-Öğretmenlikteki çalışma süreniz:

0-5 yıl ()

6-11 yıl ()

12-17 yıl ()

18 ve daha fazla yıl ()

6- Sınıfınızda kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olup olmama durumunuz:

Var ()

Yok ()

7- Daha önce kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları verip vermeme durumunuz:

Verdim ()

Vermedim ()

8- Daha önce verdiğiniz kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının süresi:

.....

**Ek 2. Kaynaştırma/bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik
Öz-yeterlik Algı Ölçeği**

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		K e s i n l i k l e k a t ı l m ı y o r u m	K a t ı l m ı y o r u m	K ı s m e n k a t ı l ı y o r u m	K a t ı l ı y o r u m	K e s i n l i k l e k a t ı l ı y o r u m
		1	2	3	4	5
1.	Özel gereksinimli öğrencilerimin kendilerini ifade etmelerini destekleyici uygulamalar tasarlarım.					
2.	Özel gereksinimli öğrencilerimin sosyal katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım.					

3.	Özel gereksinimli öğrencilerimin akademik katılımlarını arttırmak için akranlarının destek olmalarını sağlarım.					
4.	Özel gereksinimli öğrencilerimin akademik gelişimi için bireyselleştirilmiş etkinlikler hazırlarım.					
5.	Özel gereksinimli öğrencilerimin grup etkinliklerinde etkin rol almasını sağlarım.					
6.	İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerimin eğitsel gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.					
7.	Görme yetersizliğine sahip öğrencilerimin eğitsel gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.					
8.	İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerimin sosyal-duygusal gereksinimleri karşılama konusunda kendime güvenirim.					
9.	Otizm tanısı almış öğrencilerimin sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendime güvenirim.					
10	Velilerime ev ortamını özel gereksinimli öğrencilerimin özelliklerine göre düzenlemesi konusunda destek olurum.					
11	Velilerim ile pozitif ilişkiler kurma konusunda kendime güvenirim.					
12	Özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında öğrendikleri bilgileri, ev ortamında pekiştirmeleri konusunda velilerime destek olurum.					
13	Velilerimin bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.					
14	Özel gereksinimli öğrencilerimin okul ortamında bana güven duymalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.					
15	Gün geçtikçe özel gereksinimli öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamada daha donanımlı hale geleceğimden eminim.					

Ek 3. Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ALGISİ ÖLÇEĞİ	K e s i n l i k l e k a t ı l ı m ı y o r u m	K a t ı l ı y o r u m	K a r a r s ı z ı m	K a t ı l ı y o r u m	K e s i n l i k l e k a t ı l ı y o r u m
1	2	3	4	5	

1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşabilirim.					
4.	Derslere ilgisiz öğrencilerin derse katılmaları için onları yüreklendiririm.					
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırırım.					
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlarım.					
10	Öğrettiklerimin öğrenciler tarafından ne ölçüde . kavrandığını değerlendiririm.					
21	Varlığımı hiçe sayan öğrenci davranışlarını, olumlu yönde . değiştiririm.					

Ek 4. Yayın Etiği Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.07.2022-E.236023

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2022/G15

Toplantı Tarihi :25.07.2022
Toplantı Sayısı : 15
Toplantı Saati : 15:00

Ek 5. MEB İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-58040158
Konu : Araştırma İzni

19/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 05.09.2022 tarihli ve 250134 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Duygu ÇETİN' in, "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma / Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması" konulu Müdürlüğümüze bağlı Bornova, Buca ve Karşıyaka ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Bornova, Buca ve Karşıyaka ilçelerine bağlı ilkokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (8 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:_____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f7d3-a602-3e4a-a084-d3ae kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME YOLUYLA EĞİTİM UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ” adıyla, Duygu ÇETİN tarafından 01.09.22- 31.10.22 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma X Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Bornova, Bayraklı, Buca ve Karşıyaka ilçelerindeki ilkokullar.

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme
O Gözlem X Ölçek

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Duygu ÇETİN
İletişim Bilgileri : dygctn11@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim

İmza:
Katılımcı Adı-Soyadı :
Telefon Numarası :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Duygu
Soyadı	ÇETİN