

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK ALGILARI VE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE BAKIŞ AÇILARI**

SİBEL DOLAPCI

**İzmir
2013**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK ALGILARI VE KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE BAKIŞ AÇILARI

SİBEL DOLAPCI

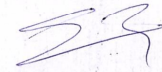
DANIŞMAN
YARD. DOÇ. DR. VESİLE YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir

2013

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları” adlı çalışmanın bilimsel ahlaka aykırı olacak şekilde bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilen kaynaklardan oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



16/07/2013

Sibel DOLAPÇI

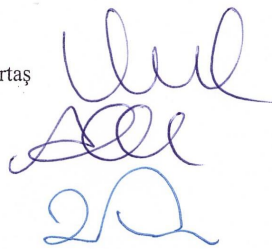
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından ÖZEL EğİTİM Anabilim Dalı ÖZEL EğİTİM Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Alev Girli

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.....



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

23.07.2013

Ulusal Tez Merkezi | Tez Form Yazdır

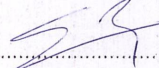
T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10008146
Yazar Adı / Soyadı	SİBEL DOLAPCI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 29636520980
Telefon	5309740020
E-Posta	sibeldolapci@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitime Bakış Açıları
Tezin Tercümesi	Prospective Teachers' Self-Efficacy Perceptions And Perspectives On Inclusive Education.
Konu	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Özel Eğitim Bölümü
Anabilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2013
Sayfa	128
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. VESİLE YILDIZ DEMİRTAŞ 17146874884
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

23.07.2013

İmza:.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmaya başladığım andan, sonlandırıldığı ana kadar bir çok değerli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. Öncelikle katkılarından dolayı değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a, geliştirdikleri ölçekleri kullanma konusunda beni yönlendiren Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKSÜT'e, ihtiyacım olduğu her an bana gereken desteği veren hocam Öğr. Gör. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Konuyla ilgili istatistiksel verileri toplamamda katkıları olan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine ve emeği geçen öğrencilerine teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma sürecinde önerilerle gönüllü yardımlarını benden esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, desteğe ihtiyacım olduğu her an yardımını esirgemeyen arkadaşlarım Hüseyin MUTLU, Ayşegül DÖNMEZ ve Ülfet YAPICI'ya vakitleri ve katkıları için en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Son olarak, tezime başladığım ilk günden bu yana bana sabırlarıyla güç veren, benden sevgilerini esirgemeyen, en zor anlarımda beni motive ederek her zaman yanımda olduklarını hissettiren kızıma ve eşime araştırma sürecindeki destekleri için sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Bu tezi, çalışma sürecinde hep yanımda olan ve sabırla bitmesini bekleyen canım kızım Esmâ DOLAPCI'ye armağan etmek istiyorum.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öz-yeterlilik	3
1.1.2. Öz-yeterlilik Kavramı.....	3
1.1.3. Öz-yeterlilik Algısının Kaynağı	4
1.1.4. Öğretmen Öz-yeterliği	5
1.1.5. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz-yeterliği	7
1.1.6. Kaynaştırma Eğitimi	8
1.1.7. Kaynaştırma Eğitimin Tarihi	9
1.1.8. Kaynaştırma Eğitiminin Yasal Dayanakları	10
1.1.9. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı olan Bireyler	11
1.1.10. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	12
1.1.11. Kaynaştırma Uygulamaları	13
1.1.12. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri	15
1.1.13. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	16
1.1.14. Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmen Etkeni	17
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	19
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	20
1.4. Sayılıtlar	21
1.5. Sınırlılıklar	21
1.6. Tanımlar	21
1.7. Kısaltmalar	21

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.2. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
2.3. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	33
2.4. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evreni	48
3.3. Araştırmanın Örneklemi	48
3.4. Veri Toplama Araçları	53
3.4.1. Demografik Bilgi Formu	53
3.4.2. Kaynaştırma Eğitimi Anketi	53
3.4.3. Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği	54
3.5. Verilerin Toplanması	55
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri	55

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular	57
4.2. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	65
4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki	78

BÖLÜM V**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç	86
5.2. Tartışma	88
5.3. Öneriler	93

KAYNAKÇA	94
-----------------------	-----------

EKLER	111
--------------------	------------

Ek-1 İzin Formu	111
-----------------------	-----

Ek-2 Elektronik Görüşme-1	112
---------------------------------	-----

Ek-3 Elektronik Görüşme-2	113
---------------------------------	-----

Ek-4 Demografik Bilgi Formu	114
-----------------------------------	-----

Ek-5 Kaynaştırma Eğitimi Anketi	115
---------------------------------------	-----

Ek-6 Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği	116
--	-----

TABLO LİSTESİ

Tablo no	Sayfa
Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı	49
Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Dağılımı	50
Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı	50
Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı	51
Tablo 3.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebeplerine Göre Dağılımı	51
Tablo 3.6. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı	52
Tablo 3.7. Öğretmen Adaylarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Dağılımı	52
Tablo 3.8. Öğretmen Adaylarının Yaşanılan Yer Durumuna Göre Dağılımı	52
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar	56
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Yaşa İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları	57
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Cinsiyete İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları	62
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları	63
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Yaşanılan Yere İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları	63
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar	64
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Yaşa İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları	65
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Cinsiyete İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları	66

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları	72
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları	73
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Yaşanılan Yere İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	79
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	81

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Betimsel türde tarama (survey) modeli kullanılan araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında lisans eğitimi gören 3. sınıf öğretmen adayları, örneklemini ise eğitim fakültesi İlköğretim Bölümü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları, Ortaöğretim Sosyal Alanları, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, PDR, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinden Kasti örneklem yöntemi ile seçilen birer şube oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, Tschannen-Moranand Hoy (1998) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği, Aksüt, Battal ve Yıldız (2005) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Anketi ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde Ortalamalar, Standart Sapmalar, t Testi, Regresyon Analizi, Anova Testi, Scheffé Testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının oldukça yeterli olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlilik algıları ile yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, yaşadıkları yer arasında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi alma arasında farklılık anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen Öz-yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliği arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini pozitif yönlü artırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Kaynaştırma, Öz-yeterlilik algısı,

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the relationship between the perception of self-efficacy of the candidate teachers and their viewpoint to inclusive education.

The third grade candidate teachers who undergraduate the faculty of education Dokuz Eylul University, in the academic year 2012-2013 used in the model of the Descriptive type of scan (survey). They consisted of a branch that selected by intentional sampling model in the Faculty of Education Department of Elementary Education, Secondary School Science and Mathematics, Secondary Social departments, Turkish Education, Foreign Languages, Education, Fine Arts Education, PDR, Computer Education and Instructional Technology departments.

The data of research were collected with Inclusive Education questionnaire Demographic Information Form developed by the researcher, Tschannen-Moran and Hoy (1998) are developed by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005), adapted to Turkish by the validity and reliability of the Teacher Self-efficacy Scale, Aksüt, Battal and Yıldız (2005) Integrated Education Questionnaire were utilized as data gathering instrument.

The obtained data were analyzed by SPSS. It was used at the averages of Analysis of the data, standard deviations, t-test, regression analysis, Anova, Scheffe Test.

In this study, teachers' perceptions of self-efficacy was found to be quite adequate. There were significant differences between the Perceptions of self-efficacy, age, gender, section that were educated, place of residence.

There were significant differences between the Qualifications of candidate teachers in education, age, gender, section that were educated and making inclusive education.

It was appropriate between the relationship Adequacy of Inclusive Education Teacher Perceptions and Self-efficacy. Candidate teachers' perceptions of self-efficacy increases the proficiency of inclusive education in the positive direction.

Key Words: Teacher candidates, Inclusion, The perception of self-efficacy

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarına göre kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini incelemektir. Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlılar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

1.1. Problem Durumu

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde “Herkesin eğitim hakkı vardır” ifadesi yer almaktadır. İnsanlar bireysel özelliklere ve yeterliliklere sahiptir. İnsanların yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi, kendisinden beklenen davranışları sergileyebilmesi ise eğitim ile mümkün olabilir. Eğitim kurumunun, öğretme-öğrenme ilişkisi içinde doğal olarak oluşmuş ilk eğitim mesleği öğretmenliktir (Başaran, 1994). Öğretmenlik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde şöyle tanımlanmıştır; “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”

Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden, öğrencide anlamlı öğrenmeyi sağlayan kişidir. Öğrenme ise öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelen davranış değişikliğidir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Guskey (1987) öğretmen yeterliğini “öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancıdır” şeklinde açıklamıştır.

Soodak ve Podell (1993), öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğretmenlik yeteneklerine olan güvenlerinin yüksek olduğunu ve sınıf ortamında zorluk çeken öğrenciler ile olumlu bir şekilde çalışmaya istekli olduklarını ileri sürmüşlerdir. Ancak düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, aynı şeyi yapmakta daha az isteklidirler. Yani, öz yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, çaba, sabır ve dayanıklılık da o kadar yüksek olur (Pajares, 1996).

Bu engelli öğrencilerde daha da belirgindir, çünkü yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler, olmayanlara göre engelli öğrencilere karşı daha fazla sabır gösterirler. Daha düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrenmede problemler yaşayan öğrencileri destek almaları için kaynak odaya gönderme olasılıkları daha yüksektir (Podell ve Soodak, 1993). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerini özel eğitim hizmetlerine sevk etme olasılıkları daha düşüktür, vazgeçmek yerine engelli öğrenciler ile daha fazla zaman harcarlar (Meijer ve Foster, 1988).

Eğitim süreci sonunda bireylerin topluma kazandırılabilmesi için bu sürecin en uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunun için de özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim programlarının onları toplum hayatına hazırlayıcı ve günlük hayatta kullanabileceği becerileri geliştirici yönde hazırlanmalıdır (Battal, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin toplum hayatında bağımsız yaşayabilmelerinde önemli olan diğer bir etmen de onlara özel eğitim aracılığıyla gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu da özel eğitim ile olmaktadır (Eripek, 2003).

Özel eğitim; bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve akademik yönden normal gelişim gösteren bireylerin özelliklerinden farklılık gösteren bireyler için yürütülen çalışmalardır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1989). Kaynaştırma, “herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması” düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika’ya sıçrayan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler,1998).

Türkiye’deki uygulamalar incelendiğinde özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma adı altında 1983’lü yıllardan beri giderek artan oranda genel eğitim sınıflarına yerleştirildiği gözlenmektedir. Özellikle 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile bu uygulamanın yaygınlaşmış olduğu dikkat çekmektedir.

Diken (2006) da yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamalarının başarısını öğretmenlerin yeterlik algılamaları ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenci ile çalışmalarına ilişkin kendilerine olan özgüven duygularının etkilediğini belirtmektedir. Bu da kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterliliklerinin yanında öz-yeterlilik algılarının ve lisans eğitimi sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

1.1.1. Öz-yeterlilik

Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlilik inancı ya da öz-yeterlilik algısı” kavramları kullanılmaktadır (Özdemir, 2008).

1.1.2. Öz-yeterlilik Kavramı

Sosyal öğrenme kuramı kapsamında ele alınan öz-yeterlilik algısı 1977 yılında ilk olarak Bandura tarafından ortaya konulduğundan bu yana, araştırmacılar tarafından yoğun ilgi görmüştür. Bandura (1977) öz-yeterliliği “Bireyin bir görevi yerine getirmedeki yeteneği hakkındaki yargısıdır.” şeklinde tanımlamıştır. “Öz yeterlilik” terimi, genel bir sonuç beklentisi ve kişinin eylemlerinin beklenen sonuca ulaşması inancından oluşan iki ögeli yapı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin eyleme karar vermek için gerekli yeteneğe sahip olduğu inancı ve eylemin sonuca ulaştırılması güveni ile o eylemi gerçekleştirmesidir (Soodak ve Podell, 1993).

Öz-yeterlilik bireyin kendini nasıl algıladığını yansıtır. Bireyin gelecekte karşılaşılabileceği zor bir durumda üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır (Ulusoy, 2003).

Bandura (1977) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz-yeterlilik inançları geliştikçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir. Algılanan kişisel yeterlilik insanların yaptıkları seçimleri, isteklerini, gösterilen çaba için ne kadar enerji harcadıklarını, zorluklar ve sakıncalı durumlar karşısında ne kadar ısrarcı davrandıklarını, düşünce örneklerinin kendi kendini engelleyici veya kendi kendine yardım endişe ve stresin miktarını, depresyona karşı hassasiyetlerini ve sıkıntıya dirençlerini etkilemektedir.

Leithwood (2007) öz-yeterliliğin, bir kişinin yetenek veya kapasitesine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, kişinin öz-yeterlilik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi

olmadığına işaret etmiştir. Bir kişi herhangi bir davranışa ilişkin olarak kendi performansını yeterli görüyor olabilir ama gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olabilir. Bunun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin arayışında olan bir kişi performansını yeterli görmeyebilir. Ancak bu kişinin ortaya koyduğu performans esasında oldukça iyi olabilir. Bu nedenle öz-yeterliliğin algısal bir durum olduğu, kişinin gerçek performansının düzeyiyle tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir.

1.1.3. Öz-yeterlilik Algısının Kaynağı

Bireyin görevi başarma ya da başaramama beklentisi öz-yeterlilik algısını etkilemektedir (Senemoğlu, 2001). Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlilik algısı dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar;

1. Kişisel Deneyimler : Öz-yeterlilik kaynakları içinde en etkili olanıdır. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerden oluşur. Bu yeterlilik inancı bilgisi, bireyin yaptığı eylemin hissettirdiği başarı veya başarısızlığın derecesini temel almaktadır. Bu sağlam yeterlilik duygusu, sabırlı çabalar yoluyla geliştirilir. Birey, engellere rağmen, verilen görev için “gerekli olan her şeye sahip olduğuna” inandığı zaman, yeteneklerine daha güçlü bir şekilde inanır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

2. Dolaylı Deneyimler: Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir. Bireyler toplumdaki diğer bireylerin eğilimlerini, yaşam stillerini ve başarılarını gözlerler. Diğer modelleri gözlemek gözlemcinin kendi kapasitesine olan inancını artırır (Bozgeyikli 2005).

3. Sözel İkna: Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler bireyin öz-yeterlilik algısını etkiler. Sözel ikna, öz-yeterliliği geliştirmek için kullanılan üçüncü yoldur. Sözel ikna, kişinin görevle ilgili sergilediği performansa ilişkin diğer insanların, kişinin o görevi başarı ile tamamlayabileceğine dair verdikleri geribildirimleri içermektedir (Coleman ve Karraker, 1997).

4. Duygusal Durum: Bireyin stres ve kaygı düzeyi ile stres ve kaygı ile etkin bir şekilde mücadele etmeyi bilmesidir. Öz-yeterlilik inancının duygusal durum boyutu, bireylerin

herhangi bir işi yaparken yaşadıkları kaygı durumlarından dolayı, kendilerini yetersiz hissetmeleri ile ilgilidir. Stres ve kaygının öz-yeterlilik inancı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Yüksek kaygı, bireyin performansının düşmesine neden olur. Birey fazla kaygılı ve huzursuz değilse, daha başarılı olur (Bandura, 1986).

Pajares'e (1996) göre, öz-yeterlilik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu bilgi, eş düzeyde birikime veya becerilere sahip öğretmenlerin neden farklı düzeyde performans ortaya koyduklarının açıklanmasına yardım edebilir.

1.1.4. Öğretmen Öz-yeterliliği

Ashton (1984)'e göre, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan beklentileridir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının gelişiminde en etkili yol lisans eğitiminde almış olduğu teorik dersler ve yapmış olduğu öğretmenlik uygulamaları ile edinilen doğrudan yaşantılardır.

Öğretmen adaylarının doğrudan yaşantılara dayalı olarak öz-yeterlilik algısının oluşumunda ilk etapta sınıf yönetimini sağlamak çok önemli olabilir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlilik algılaması, öğrencileri kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz-yeterliliği düşük öğretmen adayları öğrencilere yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptirler. Bu öğretmen adayları öğrencilerin derse yönelmesini ve sınıf düzenini sağlamak amacıyla cezaya ve katı sınıf kurallarına sıkça başvurabilirler. Öğretmenlik mesleğinde belli bir deneyim doyumuna ulaşıldığında ise öz-yeterliliğinin gelişimi daha sabit bir hal alabilir. Fakat yeterli uygulama fırsatı bulamayan öğretmen adayı böyle bir deneyimden yoksun olacaktır. Bu yoksunluk öğretmen adayının öz-yeterlilik değerlendirmelerini dolaylı yaşantılarla geliştirmesine neden olacaktır (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Öz-yeterlilik algısı öğretmen adayları için çoğunlukla, öğretmen eğitim programlarında yer alan bilgi, beceri ve yapılan okul uygulama çalışmaları kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmen adayları için eğitimlerini sürdürdükleri dönemde yaşayacakları herhangi bir yetersizlik onların mesleklerini gerçekleştirecekleri yıllarda kaygı ve stres kaynağı olarak ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini yürütürken kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayacak şekilde mezun edilmeleri oldukça önemli görülmektedir (Yüksel, 2010).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, ve Soran, 2004).

Öğretmen öz-yeterlilik inancı bakımından öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri için öğretmenlik becerisine sahip olmalarına inanması gerekmektedir (Akkoyunlu, Feza ve Aysun, 2005). Öz -yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001).

Alan yazına bakıldığında, öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerine bilgiyi anlamlandırmasını sağlayarak, öğrenci merkezli bir yaklaşım oluşturmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının sınıf yönetimi becerileri, öğrenciler için seçilen öğretim yöntem-tekniklerinin tercihleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için harcanan çaba düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010)

Liaw (2009) bir öğretmen yetiştirme programı ile bir ilköğretim okulunun işbirliği kapsamında, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ilişkin farklı kaynaklardan nasıl etkilendiğini incelemiş ve adayların sınıf içi deneyim kazandıktan ve grup tartışmasından sonra daha yüksek düzeyde öğretmen yeterliğine sahip olduklarını vurgulamıştır. Bu durum, sınıf içi deneyim ve grup tartışmasının öğretmen yeterliğini etkilediğini göstermektedir.

1.1.5. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz-yeterliliği

Eğitim süreci sonunda bireylerin topluma kazandırılabilmesi için bu sürecin en uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunun için de özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim-öğretim programlarının onları toplum hayatına hazırlayıcı ve günlük hayatta kullanabileceği becerileri geliştirici yönde hazırlanmalıdır (Battal, 2007).

Tschannen-Moran ve Ark. (1998)'na göre öğretmen öz-yeterliliği kavramı, öğretmenlerin zor öğrenen ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin düşünceleridir. Bu düşünce güçlü etkilere sahiptir. Hoy ve Spero (2005)'ya göre öğretmen öz-yeterlilik inancı, öğretmenlerin öğretmek için harcadıkları çabayı, mesleklerinde ulaşmak istedikleri hedef düzeylerini ve buna bağlı olarak oluşan hedefleri etkiler.

Öğretmen öz-yeterliliği özel eğitim öğretmenliği kapsamında ele alındığında öz-yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha iyi hizmet sağlamaları, sınıftaki durumu kontrol altında tutmaları ve öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yerine öğrencilerinin eğitimsel ve diğer anlamdaki ihtiyaçlarını sınıf içerisinde karşılamaları beklenmektedir (Meijer ve Foster, 1988).

Öz-yeterliliği düşük özel eğitim öğretmenleri ise kendilerinin verebileceği yardımları vermeden ve kendine olan güven yetersizliğinden dolayı kolaycılığa kaçma olarak da değerlendirilebilecek şekilde gerekli çabayı göstermeden öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yolunu seçerler (Sodak ve Podell, 1993).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile özel eğitim konusunda aldıkları eğitim arasındaki ilişki göz önünde bulundurulmalıdır. Özel eğitimin başarısını etkileyebilecek, öğretmenlere ilişkin bir faktör ise, öğretmenlerin yeterlik algılamaları veya özel eğitime gereksinim duyan öğrenci ile çalışmalarına ilişkin kendilerine olan özgüven duygularıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının tüm sınıfında bulunan öğrencileri özellikle de kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin başarılarını, sosyal uyumları ile gelişim süreçlerini direkt etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği söylenebilir.

1.1.6. Kaynaştırma Eğitimi

Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırmayı “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006) kaynaştırma yoluyla eğitim için; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” ifadesi yer almaktadır.

Lewis ve Doorlag (1999) kaynaştırma eğitimini, “Engelli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanmasıdır” olarak tanımlarken; Jenkinson (1997) ise, “Engelli çocuğun toplumdan koparılmadan, kendi akranları arasında, onlarla etkileşime girebilmesine ve kendi kendine yeter hale gelmesini sağlayacak bilgi ve becerisini kazanmasına olanak sağlayan, uygun eğitim tekniklerinin kullanıldığı ve normalleşme temelleri üzerine oturan bir eğitimidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların çocukluk döneminden başlayarak devam edecek şekilde sosyal kabulünü amaçlamaktadır (Metin, 1997). Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin kendi gereksinimleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişimlerini sağlamak için uygun eğitim fırsatlarından yararlanmaları gerekmektedir (Kargın, 2004). Okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim yaşamı sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim ortamı kaynaştırma öğrencisinin aktif olarak eğitime katılmasında katkıda bulunur.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı önerilmektedir. Bu eğitim ortamında öğrencinin normal yaşlılarıyla bir arada bulunması ile gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması hedeflenmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması ve öğrencinin en üst düzeyde başarı göstermesi hedeflenir. Uygulamada özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte

eğitim görmeleri kaynaştırma olarak görülmekle birlikte, kaynaştırmanın yalnızca fiziksel birliktelik anlamına gelmediği kabul edilmektedir (Kargın, 2004).

1.1.7. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Tarihe bakıldığında engellilerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrı olarak özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitildiği görülmektedir. İkinci dünya savaşı sonrası 1950'li yıllarda çok nadir dile getirilmeye başlanan engelli bireylerin engelli olmayan yaşıtlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşması fikri 1960'lı yıllarda giderek daha fazla taraflar bulmaya başlamıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin bir çoğuna normal sınıflarda okuma hakkı verildiğinde normal akranlarıyla ilişki kurabildiği ve sınıf aktivitelere katılabildikleri görülmüştür. Hareketin öncülüğünü ise engelli bireylerin ebeveynleri başlatmıştır. Bu dönemlerde dünyada kaynaştırılmaya başlayan ilk engel grubunu görme engelliler oluşturmuştur. (Battal 2007)

1950 ile 1980 yılları arasındaki çalışmalar özel sınıf ve kaynak oda uygulamalarının karşılaştırıldığı, avantaj ve dezavantajlarının incelendiği ve bu eğitim ortamlarından farklı Őekillerde nasıl faydalanılabileceğinin araştırıldığı dönemdir. Bu alışmalar sonucunda sadece özel sınıflarda yürütülen uygulamadan çok düşük başarılar elde edileceği saptanmıştır. Bu dönem sonunda 1980'lere gelindiğinde ise, çalışmalar zrl çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlardan en fazla yararı nasıl elde edebilecekleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Smith 1994'ten aktaran çinko, 2004).

1889 yılında İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde sağırlar okulu ve krler için sınıf açılmıştır. 1988'de yayınlanan "zel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi" konulu genelgede ise, kaynaştırma, uluslararası alan bazındaki tanımına uygun Şekilde ele alınmıştır. 1990 yılında düzenlenen "XIII. Milli Eğitim Őurası"nda alınan kararlar doğrultusunda da 1991'de "I.zel Eğitim Konseyi" toplanarak kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılmasına, bu programlara alınan engelli öğrencilerin eğitiminin bireysel olarak planlanmasına, bu eğitimin alanında uzman kişiler tarafından verilmesine ve izlenmesine ilişkin bir karar alınmıştır. 1992 yılında da "Zihin zrl ocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği"nde ilkokullarda yapılacak özel eğitim uygulamaları ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Uysal, 2003).

MEB’nda günümüzdeki adıyla Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 1980 de kurulurken, 1983 yılında özel eğitim alanına lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek amacıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılarak özel eğitim öğretmenliği eğitimi lisans düzeyinde yapılmaya başlanmıştır. (Eripek 2003). 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. 2005 yılında yürürlüğe giren Özürlüler Kanunu’nda ve bu kanuna dayalı olarak 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma eğitimi düzenlemelerine ve uygulamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1.8. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları,1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı yasa ile Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’yla yasalaşmıştır. Anayasamızın 42'nci maddesindeki "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hükmüne uygun olarak Millî Eğitim Temel Kanunu'nun.7'nci maddesinin "Eğitim Hakkı" ile 8'inci maddesinin "Fırsat ve İmkân Eşitliği" başlığı altında, "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." hükmü yer almıştır.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6'ncı maddesinde; özel eğitim gerektiren bireyler için okul ve sınıfların açılmalarının zorunlu olduğu belirtilmektedir. 1997’de çıkarılan 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un "Eğitim ve Öğretim" başlıklı 15'inci maddesinde; "Hiçbir gerekçeyle özürülülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürülü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır." Hükmü yer almaktadır.

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

vermektedir (İzci, 2005). Kaynaştırma eğitiminde öncelikli olan eğitime katılan öğrencilerin yapabilirliklerinin desteklenerek en üst düzeyde performans elde edebilmektir.

1.1.9. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı Olan Bireyler

Kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan bireyler Kırcaali-İftar (1998) ve Eripek (2003)'nin tanımlamaları ve MEB (2006) yönetmeliğine göre; zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otizmlili bireyler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler şeklinde ifade edilmektedir.

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler: Zihinsel yetersizliği olan birey; zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir.

İşitme Yetersizliği Olan Bireyler: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

Görme Yetersizliği Olan Bireyler: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

Bedensel Yetersizliği Olan Bireyler: Hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet, sinir sistemi ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

Otizmlı Bireyler: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler: Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerdir.

1.1.10. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitime gereksinimi olan öğrenciler, sağlıklı çocuklar, aileler ve öğretmenler için kaynaştırma eğitiminin yararları aşağıda yer almaktadır.

Engelli Çocuğa Yararları

Özel gereksinimli öğrenciler bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığı ile kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim alırlar. Özelliklerine uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortamlar düzenlendiği için uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaları kolaylaşır. Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler. Kendine güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerler dizgesi gelişir. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır. Kaynaştırma ortamlarında olumsuzdan çok, olumlu davranış gösterme frekansları artar. Model olma ve özdeşim kurmaları kolaylaşır. İletişim, işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler. Algı sistemi ve öğrenme özelliklerine uygun yöntem teknik araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir. Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri sayesinde bütünsel gelişimleri kolaylaşır (Çevik ve Göksu, 2004: 86).

Sağlıklı Çocuklar İçin Yararları

Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli olmayan öğrenciler programda yer almayan fırsatlar ve deneyimler yaşamakta, öğretmenin farklı öğretim yöntemleri kullanması, sınıf ortamında ve kullandığı materyallerde uyarlamalar ya da değişiklikler yapması, bu öğrencilerin de akademik başarılarını artırmaktadır. Öğretmenin akran etkileşimini ve arkadaşlığı artırmak için yaptığı bazı düzenlemeler sonucunda ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akranları ile etkileşimlerinin kolaylaştığı ve arkadaşlığın arttığı gözlenmektedir. Öğrenciler özel gereksinimli arkadaşları ile iletişim kurmaktan yarar

sağlamakta, benlik algılarında ve sosyal bilişlerinde artma ve farklı özellikteki insanlara yönelik korkularında azalma olmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Ailelere Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının en önemli destekleyicisi olan anne-babalara da önemli katkıları vardır. Anne-babalar, çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda daha sağlıklı bilgi edinir; çocuklarının kapasitelerine uygun beklentiler içinde olmaya başlar; çocuktaki gelişmelere bağlı olarak kaygı ve güvensizlik duygusu umuda dönüşür; çocuğun eğitim, bakım, davranış düzenleme vb. konularda bilgilenir; okula bakış açısı değişir ve işbirliği yapma davranışlarını geliştirirler. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları; aile içi çatışmaların azalmasında, aile sağlığı ve iş verimliliğinin artmasında da etkilidir. Kaynaştırma uygulamasının, özel gereksinimli çocukların anne-babalarına olduğu kadar normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarına da olumlu etkisi söz konusudur. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, özel gereksinimli çocukların aileleriyle etkileşime girerek, paylaşımda bulunarak kaynaştırma uygulamalarına katkı sağlayabilirler. Böylece özel gereksinimli çocukların ailelerinin motivasyonları artar. Normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kaynaştırma uygulamalarının getirisi olarak çocuklarına bireysel farklılıkları ve farklılıklara saygı duymayı öğretme olanağı elde ederler (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Öğretmenlere Yararları

Öğretmenlere kaynaştırma eğitiminin yararları ise; öğretim becerilerini geliştirirerek kendilerini geliştirmesini, mesleki deneyim kazanmalarını, engelli öğrencide akademik ve sosyal anlamda ilerlemeleri fark ederek motive olmalarını sağlar. Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini artırır. Bireyler arası farklılıkları kabullenmelerini sağlamak ve özel gereksinimli çocuklara uygulanan öğretim tekniklerinden normal çocuklar içinde faydalanabilirler (Kırcaali-İftar, 1998).

1.1.11. Kaynaştırma Uygulamaları

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

Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencinin, genel eğitim okullarının genel eğitim sınıflarında eğitim alması şeklinde tanımlanan tam zamanlı kaynaştırmada, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin kaydı normal sınıfa yapılmakta ve öğrenci tam gün boyunca normal sınıfta eğitim almaktadır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin, akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kuramlarında aynı sınıfta eğitim görmesi ve sosyal açıdan bütünleştirilmesi için; özel eğitim destek hizmetleri (destek eğitim odası), özel araç-gereç ve eğitim materyalleri sağlanır. Eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır ve gerekli fiziksel düzenlemeler yapılır.

Tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görürlerken kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler. Özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren akranlarıyla en fazla bu ortamda bir arada olma olanağı bulur. Özel gereksinimli öğrenciye zamanının ancak % 21'inde destek özel eğitim hizmeti sağlanır. Çocuğun, sınıf içi ve dışı etkinliklerinin tümü özel eğitim kapsamı içinde ele alınır (Ataman, 2003)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) kaynaştırma uygulamaları yapılan okullarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 10, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenmiştir. Diğer kademelerdeki eğitim kuramlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki öğrencinin bulunduğu sınıflarda 25, bir öğrencinin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde, bir sınıfa en fazla iki kaynaştırma öğrencisi olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır ifadesi bulunmaktadır.

Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu, öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durumdur. Bu uygulama şeklinde; özel gereksinimli öğrencinin akademik yararlar sağlamanın yanı sıra sosyal becerilerinin

gelişmesi ve yeni sosyal beceriler kazanması da hedeflenmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenciden oluşması gerektiği belirtilmiştir. Ancak, otistik çocuklar için her tür ve kademede açılan özel eğitim sınıflarında ise sınıf mevcudu en fazla 4 öğrenci olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması kapsamında bazı derslerde normal sınıfta eğitim alması gereken öğrencilerin dağılımı yapılırken, bir sınıfa en fazla iki yetersiz öğrenci gidebilecek şekilde eşit olarak dağıtılmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tersine Kaynaştırma

Yetersizlikleri olmayan bireylerin istekleri doğrultusunda çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflarda öğrenim görmelerine tersine kaynaştırma uygulaması şeklinde tanımlanmaktadır (Köse-Biber, 2009). Gökkuşluğu İlköğretim Okulu tersine kaynaştırma uygulamasını yapan okullara örnek verilebilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) bu sınıfların mevcutları; 5'i özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşabileceği belirtilmiştir.

1.1.12. Kaynaştırma Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma eğitimi, sadece özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmez. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerinden biri genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine özel eğitim desteği sağlanmasıdır. (Sucuoğlu ve Kargın, 2006)

Kaynak Oda: Kaynaştırılan özel gereksinimli öğrencinin eğitim gereksinimlerinin tümünün normal sınıfta karşılanamadığı durumlarda, öğrenci belli derslerde normal sınıftan çıkarılarak kaynak odada eğitim görebilir. Kaynak odadaki eğitim, özel eğitim öğretmeni tarafından bireysel ya da küçük grup eğitimi olarak yürütülür. Ancak, kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekir. Bunların sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitimle kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Ayrıca, kaynak odada öğretmenle daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, normal sınıfta da benzer yakınlığı

beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açabilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynak oda öğretmeni aynı okulda diğer sınıflara da devam etmekte olan zihin engelli çocuklara belli bir gün ve saatlerde ve gerekli konularda özel dersler vererek yetenekleri düzeyinde gelişim sağlamalarına yardım eder. Kaynak oda öğretmeni normal sınıf öğretmenin ihtiyacı olan özel materyalleri sağlamakta ve öğretmenin eğitim tekniklerini uygulamasına yardım etmektedir (Çağlar, 1979, s. 73).

Sınıf İçi Yardım: Gerektiğinde, kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, yardım sağlayan öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır. Bunun tersi de olabilir; sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışırken, yardım sağlayan öğretmen sınıfın geri kalanıyla ders yapabilir. Bu tür sınıf-içi yardım çalışmaları, kaynaştırma öğrencisi için çok yararlı olabilmekle birlikte, ortamın iyi düzenlenmemesi durumunda önemli sakıncalara da yol açabilmektedir. (Kırcaali-İftar, 1998). Öğretmen sınıf içinde verilen destek eğitiminde kaynaştırma öğrencisi ile birebir çalışırken diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmamasına dikkat etmeli ve konu bütünlüğüne önem vermelidir.

Özel Eğitim Danışmanlığı: Özel eğitim danışmanlığı dolaylı bir hizmet biçimidir. Bu destek hizmet türünde öğretmen aracılığıyla öğrenciye yardım söz konusudur. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin normal sınıflara yerleştirildiği, eğitim programını normal sınıf öğretmeninden aldığı ve özel eğitim uzmanı tarafından öğrencinin sınıf öğretmeninden aldığı ve özel eğitim uzmanı tarafından öğrencinin sınıf öğretmenine ve okul personeline destek hizmetin verildiği bir kaynaştırma düzenlemesidir. Özel eğitim danışmanı, bireysel eğitim programı hazırlamak, öğrencinin davranış sorunlarının azaltılmasında öğretmene yardım etmek gibi konularda destek hizmet vermektedir (Batu, 2000)

1.1.13. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

2000 yılında kabul edilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli olarak belirlenen her çocuk için BEP hazırlanması yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmiş ve ilgili yönetmeliğin 62. maddesinde ifade edilmiştir. 62. Madde de bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitim gerektiren birey için hazırlanan ve ailesi tarafından onaylanan

bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır” şeklinde tanımlanmıştır.

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Madde 69 ‘da ise BEP, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” şeklinde tanımlanmıştır.

Özyürek (2004) BEP’ nı tanımlarken, “özel gereksinimli öğrenciler için sınıf öğretmenin de yer aldığı uzman bir ekip tarafından hazırlanan, bireyin göstermesi beklenen toplumsal normların gerektirdiği bedensel, toplumsal, duyuşsal ve bilişsel davranışları göstermesi için gerekli ek yaşantıların, ortamların, görev alacak personel ve çalışma sürelerinin belirtildiği programdır” ifadesini kullanmıştır.

Kaynaştırma uygulamasının başarıyla gerçekleştirilebilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması önemli bir etmendir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığında ya da var olan program bireyselleştirildiğinde, özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesi gereken beceri ya da kavramı daha çabuk ve etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanmış olacaktır (Öncül, 2003). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin performans düzeyi ilgi ve yeteneklerinden hareketle öğrenciye özgü hazırlanan bireysel eğitim programı kaynaştırma öğrencisinin eğitim sürecine katılımını kolaylaştırarak öğretmenin kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

1.1.14. Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmen Etkeni

Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli öge öğretmenlerdir. Öğretmenin bilgi sahibi olması, kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması bakımından önemlidir (Batu, 2000). Sınıf öğretmeni, özel gereksinimli olan öğrencilerin normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıfa kaynaştırılmasında hem sınıfın sosyal iklimi, hem de davranışlar açısından güçlü bir arabulucudur. Sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan çocukların sınıfa, okula, hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Yıkılmış, 2006).

Sınıf öğretmenleri, öncelikle kaynaştırma eğitime ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar sergilemelidirler. Öğretmenin olumlu bir tutum içinde olması, sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yaklaşımları bakımından da büyük önem taşır. Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, (2004) çalışmalarında sınıf atmosferi ve etkinliklerinin özel gereksinimi olan olmayan tüm bireyleri kapsayıcı bir nitelikte olması öğretmenlerin uygulamayla ilgili tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu ve sınıf ortamının toplumun küçük bir modeli olduğu kabul edilirse, sınıftaki sağlıklı iletişimin diğer sosyalleşme alanlarına da taşınacağı; bu sebeple sınıfta sağlıklı etkileşim ortamının sağlanmasında öğretmenin olumlu tutumunun çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi hem yasal düzeyde hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelediğinde özel eğitim ile ilgili derslerin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır. (Kargın, 2004).

Batu (2000), kaynaştırma okulunda çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerilerini belirlediği araştırmasında, kaynaştırma uygulamasında yer alacak öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma konusunda istekli ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmalarının kaynaştırmanın başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Orel, Zerey ve Töret (2004) de, yaptığı çalışmada kaynaştırma dersi almanın yani kaynaştırma konusunda yeterli olmanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim fakültelerinin “özel eğitim” bölümleri dışındaki bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının da hem konu (özel gereksinimli bireyler) hakkında bilgi edinebilecekleri, hem de farkındalık kazanarak olumlu tutumlar kazanabilecekleri en önemli yerlerden biri de lisans eğitimi aldıkları fakültelerdir. Öğretmenlerin nitelikli bir hizmet öncesi eğitim programından geçirilmeleri meslekteki başarıları için gereklidir (Sözer, 1996).

Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalardaki ortak konunun öğretmen adaylarının lisans eğitimi programlarında mesleki gelişimlerini sağlayan derslerin yanında öz-yeterlilik algılarını ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini destekleyen eğitimlere yer verilmesi sadece kaynaştırma öğrencisi için değil tüm öğrenciler, aileler, öğretmenler ve toplum için gereklidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Problem durumunda ele alınan konular özetlendiğinde karşımıza şöyle bir durum çıkmaktadır:

1. Öğretmenin öz-yeterlilik algısı sadece öğrencinin öğrenmesini değil, öğrencilerin sosyal gelişimini, akademik başarılarını ve eğitim süreçlerini etkileyecektir. Öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenler, dersleri öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli işlemeye ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürmeye devam ederler (Küçükyılmaz ve Duban, 2006).

Alan yazına bakıldığında, öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerine bilgiyi anlamlandırmasını sağlayarak, öğrenci merkezli bir yaklaşım oluşturmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının sınıf yönetimi becerileri, öğrenciler için seçilen öğretim yöntem-tekniklerinin tercihleri ve öğrencilerin başarılı olmaları için harcanan çaba düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. (Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) Bu nedenle öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının nasıl olduğunun belirlenmesi önemlidir.

2. Kaynaştırma eğitiminde çocukların öğrenmesine etki edebilecek faktörlerden en önemlisinin öğretmen ve öğretmen tutumu olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta, öğrenciler arasındaki iletişimin kuvvetlenmesini ve okula, topluma sosyal kabulünü sağlamaktadırlar (Baykoç, Dönmez, Avcı ve Aslan,1997). Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterliliğinin düşük olması, kaynaştırma eğitimine katılan engelli öğrenci ve diğer öğrencilerin eğitimlerinde problemlere neden olmaktadır.

Lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimine ilişkin ders almayan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin düşük olduğu bilinmektedir. Sarı ve Bozgeyikli (2002), Maden ve Avcı (1999) ve Lancaster ve Bain (2010) yaptıkları çalışmalarda bunu desteklemektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri incelenerek gereken çalışmalar yapılması kaynaştırma konusunda gerekli eğitimi

arak mesleğe başlamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle bu konuda yapılacak araştırmalar önem kazanmaktadır.

3. Günümüzde özel gereksinimli çocukların, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla bir arada eğitilmeleri giderek daha fazla kabul edilmekle birlikte uygulamada çeşitli engellerle karşılaşıldığı ve bu engellerin istedik gelişmeleri engellediği görülmektedir. (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) Kaynaştırma eğitiminde en önemli etkenin öğretmen faktörü olduğu yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerini özel eğitim hizmetlerine sevk etme olasılıkları daha düşüktür, vazgeçmek yerine engelli öğrenciler ile daha fazla zaman harcarlar (Meijer ve Foster, 1988).

Yukarıda açıklanan noktalar göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarına göre kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerine yönelik programların geliştirilmesine, literatüre ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarına verilen özel eğitim ders içeriklerinin geliştirilmesine ışık tutacaktır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilik düzeyleri nedir?
3. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları; yaşlarına, cinsiyetlerine, okudukları bölüme, aldıkları kaynaştırma eğitime, ailelerinde engelli olup olmadığı ve yaşadığı yere göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri; yaşlarına, cinsiyetlerine, okudukları bölüme, aldıkları kaynaştırma eğitime, ailelerinde engelli olup olmadığı ve yaşadığı yere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırma sırasında öğretmen adaylarının ölçekleri içtenlikle yanıtladığı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenime devam eden 3. sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz-yeterlilik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır. (Bandura, 1982)

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (M.E.B,Özel Eğitim Yönetmeliği, 2006).

Kaynaştırma Eğitimi: Engelli çocukların, eğitimlerini destek özel eğitim hizmetleri alması koşulu ile genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte sürdürmeleri olarak kabul edilen eğitim yaklaşımıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005)

1.7. Kısaltmalar

ÖÖÖ: Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği

KEA: Kaynaştırma Eğitimi Anketi

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

BEP: Bireysel Eğitim Programı

BÖLÜM 2

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışındaki ilgili yayın ve araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ile İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Diken ve Özokçu (2004) zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. 120 katılımcı öğretmenin 82'si (% 68.3) zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmeni; 38'i (% 31.7) ise zihin engelli çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerinden oluşmuştur. Sonuçlar zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yas, sınıf deneyimleri ve genel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ancak zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin genel yeterlik alanları ve çalışma süreleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004), kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançlarını seçilen bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 162 Kimya Öğretmenliği Bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, kimyaya yönelik tutum, cinsiyet ve öz-yeterlilik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyetlere göre öğrencilerin öz yeterlik inançlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine öğretmen adaylarının kimyaya yönelik tutumları ile öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur, olumlu tutumu olanların yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu görülmüştür.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 240 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre öz-yeterlilik inancı

puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri en yüksek öz-yeterliliğe, Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ise en düşük öz-yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre öz-yeterlilik puanlarına bakıldığında da anlamlı bir fark görülmüştür. Fark birinci sınıf ve diğer sınıflar arasında ve diğer sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Cinsiyetlere göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Meslek lisesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Ekici 2006), öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmada, ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada beş dereceli likert tipi "Öğretmen adayı öz-yeterlilik ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Üredi ve Üredi (2006) yaptıkları araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına 3. ve 4. sınıfa devam eden 405 öğretmen adayı ile yapılan araştırmanın bulgularına göre; 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu görülmüştür.

Özerkan'ın (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen öz-yeterlilik algısının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmediği bulunmuştur.

Çakıroğlu (2008), yapmış olduğu araştırmada Türkiye ve Amerika 'da ki öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 141 Türk ve 104 Amerikan öğretmen adayının oluşturduğu araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Türk öğretmen adaylarının, Amerikan öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemiştir. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158'i erkek (%63,2), 92'si ise bayan (%36,8) olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmuştur.. Öğretmen adaylarına, “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)”, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ)” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Gençtürk (2008), İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada Zonguldak ilinde görev yapan 373 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini genel öz-yeterlilik ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissettiği bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kaya (2008) ise yaptığı çalışmada, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik

düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği görülmüştür. İkinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançları” ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlilik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Aksoy ve Diken (2009), rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 277 rehber öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların öz-yeterlilik düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlilik Ölçeğiyle (RÖ-ÖEÖYÖ) toplanmıştır. Bulgular, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, rehber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile öz-yeterlilik algılama düzeyleri arasında ilişki anlamlı bulunmuştur.

Korkut (2009), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya

koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yavuz (2009), yapmış olduğu yüksek lisans araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenim gören 838 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-yeterlilik algılarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır, bölümlerine göre öz-yeterlilik algılarında ise anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öz-yeterlilik algılarında 1. sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Mezun olunan lise türüne göre ise; genel lise mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Coşkun (2010), tarafından yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin Öz-yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının okul türü, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi, başka meslek veya branşa geçme isteği değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kaner (2010) yaptığı araştırmada, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik (öz-yeterlilik) inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı

demografik değişkenler açısından incelemiştir. Katılımcıların 133'ü (%56.8) özel eğitim öğretmeni, 101'i ise (%43.2) normal eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 37.16 ve 9.43'dür. Araştırmada veri toplamak için Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir.

Karahan (2008) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ve öz-yeterlilik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya toplam 263 eğitimci (özel eğitim okulunda çalışan psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlar) katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Eğitimcilerin öz-yeterlilik algı düzeyleri ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlilik algı düzeyleri tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada, zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarını ve stres düzeylerini devlet veya özel eğitim kurumunda çalışma, kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmeni statüsünde çalışan toplam 91 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun hem öz-yeterlilik algısı düzeylerinin hem de stres düzeylerinin yüksek ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler öğretmenlerinin özel ya da devlet okullarında çalışmalarına göre öz-yeterlilik algılarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki olmadığı ayrıca devlet okulları veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmanın zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz-yeterlilik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelendiği bir araştırmada (Şahin 2010), öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yılmaz (2010), Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının ve öz-yeterlilik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek istemiştir. Çalışma sonucunda, cinsiyete göre özel alan yeterliklerinin farklılaşmadığı, gündüz ve gece programındaki öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Yüksel (2010), rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Öncelikle Özel Eğitim Öz-yeterlilik Ölçeği'nin (RÖ-ÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenirliğinin sınanmıştır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplam 1298 öğrenci çalışmada yer almıştır. Bulgular, RÖ-ÖEÖYÖ'nün tek boyutta (40 madde) yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılamalarına etki eden değişkenlerle öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair verilen bulgular incelendiğinde; yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

Alaçayır (2011), zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm tercih sırası) açısından incelenmiştir. Araştırma Türkiye'de bulunan 7 devlet üniversitesinde 4. sınıfa devam eden toplam 188 (139 kız, 49 erkek) zihin engelliler öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Gibson ve Dembo tarafından (1984) geliştirilen, Türkçeye çevirisi Diken (2004) tarafından yapılan "Öğretmen Yeterlik Ölçeği

(ÖYÖ)”, Antony F.Grasha ile Sherly Reichmann tarafından geliştirilen ve Süral (2008) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Grasha–Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği” ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır. Zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılarıyla cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bölüm tercih sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan (2012), rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilmiş olan Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlilik Ölçeği’nin (RÖÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. İkinci aşamada ise rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yedi farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına devam eden toplam 1298 öğrenciden veriler toplanmıştır. Veri toplamada “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlilik Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. RÖÖEÖYÖ’ nun rehber öğretmen adaylarıyla da kullanılabilecek bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek rehber öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin kadın adaylardan daha yüksek olduğu ve alınan eğitimlerin miktarı arttıkça öz-yeterlilik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Ekinci (2013), müzik, resim ve beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının sınıflarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin öz-yeterlilik algılarını ve öz-yeterlilik algıları ile bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik, Resim ve Beden Eğitimi ABD’de ki Lisans II, III. ve IV. Sınıflarda öğrenim gören toplam 224 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öz-yeterliliklerini nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışan, “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Müzik, Resim ve Beden Eğitimi ABD’de ki öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.2. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Alguları ile İlgili Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Woolfolk-Hoy (2000) “Öğretmenlerin İlk Yılları Boyunca Öz-yeterliliklerindeki Değişiklikler” isimli çalışmasında, öğretmenlerin ilk yıllarında ve öğrencilik hayatındaki öz-yeterlilik inançlarını değerlendirmek, öz-yeterliliklerini değiştiren ilgili faktörleri tanımlamak, öz-yeterliliğin gelişimini sağlamak amacı ile profesyonel öğretmenlerle stajyer ve öğrencilerin öz-yeterliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya mesleğinin ilk yılını tamamlayan toplam 53 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının matematik ve fen derslerinde tecrübeli öğretmenlere göre daha düşük olduğunu, öz-yeterlilik algılarının okul yönetiminden, iş arkadaşlarının görüşlerinden etkilendiği göstermiştir.

Admiraal, Korthagen ve Wubbels (2000), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarıyla başa çıkma becerisi ve öğrenci öğretmen arasındaki iletişimini incelemiştir. 27 öğretmen adayından sorunlara neden olan olaylar ile ilgili yaklaşık 300 yanıt alınmıştır. Katılımcıların sınıfta yaşadıkları günlük zorluklar, bu zorluklarla başa çıkma tutumları değerlendirilmiştir. Öğrencinin kötü davranışının sorun olarak tespit edildiği durumlarda, öğretmen adaylarının öğrenciler ile iletişiminin gerginleştiği ve faaliyetlerinin yoğunluğunun değiştiği ancak öğretmen adaylarının etkin başa çıkma tutumu sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırmada; öğrencisini dinleyen, tanıyan ve anlayan öğretmenin öğrencisinin güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme stilini, sevdiği ve sevmediği durumları daha iyi anlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), 255 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin oluşumunda etkili olan faktörleri, farklı 3 üniversiteden mezun (Ohio State, William and Mary ve Cincinnati) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde araştırmıştır. Veriler mesleki deneyimleri 1 yıl ile 29 yıl arasında, yaşları ise 21 ile 57 arasında olan katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcılara mesleki doyum ve destek algılarını ölçen sorular sorulmuş ve öğretmen öz-yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Anket araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kısa adı TSES olan öz-yeterlilik ölçeğidir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen yeterliği yas, cinsiyet ve ırk gibi gruplara arasında önemli bir farklılık göstermezken, sınıf seviyesi ve tecrübe değişkenlerinde önemli farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca mesleki deneyimleri 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin

yeni öğretmenlere ve ilkökul öğretmenlerinin de lise öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının değişimini inceleyen bir başka çalışma ise Woolfolk-Hoy ve Sphero (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmada veriler 38’i kadın ve 15’i erkek olan 53 öğretmen adayından elde edilmiştir. Katılımcılar teorik dersleri alan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayları ve mesleğinin ilk yılında olan öğretmen olmak üzere üç grup altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda teorik derslerin hepsini alan ama uygulama yapmayan öğretmen adaylarının ve öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin arttığı ve mesleğine atanan öğretmenlerin ise önemli derecede azaldığı bulunmuştur.

Billheimer (2006), çalışmasında okulöncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılarını karşılaştırmıştır. Çalışmaya 44 sınıf öğretmeni adayı, 40 okul öncesi öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına “öğretmen yeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin 3 alt boyutunda önemli farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adayları karar verme, aile katılımı ve olumlu okul iklimi yaratmada daha yüksek puanlar almışlardır. Genel öğretmen yeterlik algıları açısından gruplar arasında anlamlı bir bulunamamıştır.

Schwarber (2006), çalışmasında otistik çocuklarında eğitimde görev alan öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını incelemiştir. Çalışmaya 166 okulöncesi öğretmeni, 105 genel sınıf öğretmeni, 29 özel eğitim öğretmeni ve 32 eğitimci (22 yardımcı öğretmen, 2 iş terapisti, 7 konuşma terapisti) katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin otistik çocukların eğitimiyle ilgili farklı bilgilere sahip olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre otistik çocukların eğitimiyle ilgili daha az endişeli olduğu belirlenmiştir. Grupların genel eğitim hedefleri arasında da farklılıklar bulunmamıştır. Genel eğitim sınıflarında otistik çocuklarının sayısının her gün arttığı göz önüne alındığında öğretmen yetiştirme eğitimlerine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Barco (2007) yaptığı çalışmada, öğretmen yeterliği ve orta öğretim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumları ve bununla ilgili

etkinliklerine dair bilgi toplama amacıyla, orta öğretim öğretmenleriyle bir telefon görüşmesi ile beraber internet üzerinden bir anket gerçekleştirmiştir. Telefon anketinden elde edilen sonuçlar, orta öğretim öğretmenlerinin kaynaştırmanın bazı engelli öğrenciler için işe yararken bazıları içinse işe yaramadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Bazı katılımcılar kaynaştırmanın öğretmenlerin dersleri basitleştirerek anlatmalarına yol açtığını hissettiklerini belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca kaynaştırmayla ilgili olumlu olanlar gibi olumsuz olan deneyimlerinin de olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma, kaynaştırmanın hem faydalarının hem de eksikliklerinin olduğu, ancak kaynaştırmanın başarısının sınıftaki öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin öz-yeterliliği ve kaynaştırma ortamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmalarıyla ilgili tutumları arasında bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Fives, Doug ve Arturo (2007), uygulama dersinin, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerine etkisini incelemiştir. Yaptıkları araştırmada 49 öğretmen adayına, öğretmenlik uygulamasının ikinci ve altıncı haftaları arasında ve 11. ve 12. haftasında Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde öz-yeterliliklerinin arttığı görülmüştür.

Dawson (2008) ise engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretmen yeterlik ölçeği oluşturmak amacı ile bir çalışma yapmıştır. Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlik Ölçeği (TSDDES) yeterliği ölçmek için 14 madde belirlenmiştir. Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlik Ölçeği (TSDDES) ve Tschannen Moran-Woolfolk Hoy tarafından oluşturulan Öğretmen Yeterlik Ölçeği (TSES) ile birlikte Midwestern Üniversitesinde 245 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmalar Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlik Ölçeği'nin (TSDDES) öğretmen yeterliğini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Dickerson (2008), 2006-2007 öğrenim döneminde özel eğitim ve genel eğitimde çalışan öğretmenlerin stress faktörü ile öz-yeterlilik algılarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Çalışmaya Teksas'ta öğretmen mezun eden en üst sıradaki 4 üniversiteden, özel eğitim ve genel eğitim stajyer öğretmenler katılmıştır. Bu kurumlardaki stajyer öğretmenlere, internetteki anket sayfasının linki elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Stresle ilgili ön test ve son test anketi 23 stajyer öğretmen, öz-yeterlilikle ilgili ön test son test anketi 22 stajyer öğretmen tamamlamıştır. Araştırma sonucunda; genel ve

özel eğitim stajyer öğretmenleri ön testten son teste anlamlı olarak daha stresli bulunmuşlar ve daha yüksek öz-yeterlilik sergilemiştir.

Wolf (2008), ziraat öğretmenlerinin öz-yeterlilikleriyle ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile mevcut işlerindeki yeterliklerini incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri, tarım eğitiminde öğretmen öz-yeterliliği ve meslektaşlarıyla ilgili düşünceleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler en az dört yıllık lisans eğitimi almıştır. Öğretmenlerin sınıfta yüksek yeterliliğe sahip olduğu, uygulamada ise düşük yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Erkeklerin öz-yeterlilik algılarının da kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ve deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarındaki değişimi inceleyen bir başka çalışma ise Clark (2009) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 123 öğretmen adayı ve deneyimsiz öğretmenler katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin yüksek olduğu, staj türünün (okul deneyimi ve öğretmelik uygulaması) öz-yeterlilik uygulaması üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, rehber öğretmen desteği ve mesleki gelişim kurslarının deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterliliği üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

2.3. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri İle İlgili Yurtiçindeki Yayın ve Araştırmalar

Mağden ve Avcı (1999) “Öğretmen adaylarının özürü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşler” ile ilgili yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştirme programlarının özel 58 gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerine etkilerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki tercih sıraları, hangi öğretmenlik programında öğrenim gördükleri ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını, lisans programlarında kaynaştırma ile ilgili ders almanın olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Diken ve Sucuoğlu (1999) 'nın yaptıkları araştırmada ülkemizde halen uygulanan kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli olan bazı ön hazırlıkların (alt yapı çalışmalarının) yapılmadığı, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin bulunduğu sınıflarda çalışmaya

karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Temel (2000) tarafından yapılan çalışma, anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı lisans tamamlama programına 1998-1999 öğretim yılında katılan 118 öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan 41 sorudan oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmada özel eğitim dersi alan ve almayan öğretmenlerde kaynaştırmaya yönelik genel görüş ve kabulde farklılık olmamakla birlikte, uygulama açısından entegrasyon süreci ile ilgili yeterliklerini daha farklı algıladıkları sonucuna varılmıştır. Özel eğitim dersi alan öğretmenlerin, kendilerini daha yeterli algıladıkları, özel eğitim ile ilgili ders almayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, engelli çocukla daha önce çalışmış öğretmenlerin, çalışmayanlara göre kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir.

Sarı ve Bozgeyikli (2002) 'nin çeşitli branşlardan öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmadaki Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 2001-2002 öğretim yılında mezun olan 483 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Frost ve Stemp (1998) tarafından geliştirilen 'Special Education Attitude Scale' Sarı, Bozgeyikli ve Üre (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış "Özel Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının sınıflarında engelli öğrenci bulunmasından hoşnut olmayacakları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine bu öğretmen adayları kendilerini özel eğitime gereksinim duyan bireyleri eğitime konusunda yetersiz olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik tutumları, öğrenim gördükleri bölümler açısından değerlendirildiğinde de, özel eğitim dersi alarak mezun olan öğretmen adaylarıyla özel eğitim dersi almadan mezun olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olduğu ancak özel eğitim dersi alarak farklı bölümlerden mezun olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak; öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik tutumları açısından, cinsiyet, ailede engelli birey olma durumu ve kendilerinin engelli olma durumlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sünbül ve Sargın (2002), “Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları” adlı yaptıkları araştırmada, okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanmışlardır. Araştırma verileri entegrasyona karşı tutum ölçeği (EKTÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmaya toplam 110 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel olarak kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum içinde buldukları, ancak öğretmenlerin özür türlerine ve çeşitli değişkenlere göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmış ve özür ağırlaştıkça da olumsuz tutum içinde buldukları belirlenmiştir.

Gözün ve Yıkılmış (2004) kaynaştırmaya yönelik hazırlanan bilgilendirme programının, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişmesinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya üçüncü sınıfa devam eden 174 öğretmen adayı katılmıştır. Deneme modellerinden ön-test ve son-test kontrol gruplu model uygulanmış ve her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu 83, kontrol grubu ise 91 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada, deney grubundaki öğretmen adaylarına özel gereksinimli çocukların normal çocuklarla eğitilmesi konusunda beş haftalık bir bilgilendirme programı uygulanmıştır. Çalışmada, deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan, kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirme programının, öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin Avcioğlu, Özbey, Eldeniz- Çetin (2004)’e ait çalışmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda bulunan 12 öğretmene görüşmeler aracılığıyla 19 soru yöneltilmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğu, kaynaştırma uygulamalarında yer alacak sınıf öğretmenlerinin yoğun eğitim almaları gerektiğini, sınıfa özel gereksinimli çocuğun kaynaştırılmasının, sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler açısından yararlı olacağını, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Oral, Zerey ve Töret (2004)'in sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada kaynaştırma dersi alanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 88 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ve Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının, almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Kaynaştırmaya ilişkin bilgilendirmenin, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin Varlıer (2004)'e ait yüksek lisans çalışmasında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin okul öncesi eğitimlerine ve kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmış ya da çalışmakta olan 30 anasınıflı öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, görüşmeye katılan öğretmenlerin tümünün özel gereksinimli öğrencilerin okulöncesi eğitimi almalarını gerekli gördükleri; öğretmenlerin büyük kısmının okulöncesi dönemde özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilmelerinden yana oldukları; öğretmenlerin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim yada ders aldıkları ancak bu derslerin kendileri için yeterli olmadığı görülmüştür.

Avcıoğlu, Pınar ve Öztürk (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırmaya yönelik “Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarını” incelemiş, öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili alınan eğitim miktarı arttıkça kaynaştırmaya yönelik tutumlarının da arttığını belirtmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutumlara sahip oldukları bulgusu ortaya çıkmıştır. 9-12 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının 12 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, yani öğretmenlerin deneyimlerinin arttıkça kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının da azaldığı görülmüştür.

İzci (2005) sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterliklerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırma 2003-2004 öğretim yılı bahar yarıyılında Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği

Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 132 dördüncü sınıf öğrencisini kapsamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, bu nedenle özel eğitim dersi, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmesi açısından en az 2 dönem programda yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Diken (2006) “Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterlik algılamalarıyla zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 145 öğretmen adayının katıldığı çalışmada Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu (Diken, 2004) ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından geliştirilen Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma öğretmen adaylarının genel olarak zihin engelli öğrencilerle çalışmaya ilişkin olarak kendilerini yeterli hissettiklerini göstermiştir. Diğer bir deyişle, kendini zihin engelli öğrencilerle çalışmada yeterli hisseden öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir.

Battal (2007), sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada 285 sınıf öğretmeni ve 104 branş öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada veriler Kaynaştırma Eğitimi Anketi ile toplanmıştır. Anket; özel eğitim gerektiren bireyleri tanılama, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kullanılan eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme, kaynaştırma eğitimi ile ilgili ilkeleri bilme ve uygulayabilme, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine muhtaç öğrencileri tanıma konusunda yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin uygulama, değerlendirme alanlarında kendilerini yeterli gördüklerini; ancak bazı ilkeleri bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin görüşleri ile ilişkili Türkoğlu (2007)'na ait “İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma, bir ilköğretim okulunda görev alan 22

öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışma sonucunda, kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu etkilediği; bilgilendirme çalışmaları öncesinde kaynaştırma eğitimine sıcak bakmayan öğretmenlerin, bilgilendirme sonrasında kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Berk, Gülveren ve Baser (2009), araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya Uşak Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği 3.ve 4. sınıf öğrencilerinden 130 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi alıp almamaları açısından bakıldığında ise; anlamlı fark çıkmıştır. Özel eğitime muhtaç olan öğrencilerle karşılaşma, gözlemlene ve özel eğitime muhtaç öğrencilerle ilgili yaşantının farkına göre yapılan çalışmanın sonucunda; özel eğitime muhtaç çocuklarla doğrudan bir yaşantı içine giren (eğitim alanları gözlemleyenler) öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) “Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ve öz yeterlik üzerine bir analiz” ile ilgili yaptıkları araştırmada, Konya il merkezinde görev yapan öğretmenler ve Mesleki Eğitim Fakültesi ve Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adaylarına “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği” uygulanmışlardır. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları öğretim boyutunda etkilendiği, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kararsız olmakla birlikte olumsuz görüşü yansıttıkları bulunmuştur. Okulöncesi öğretmen adaylarının okulöncesi öğretmenlere göre daha olumsuz tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Babaoğlan ve Yılmaz (2010), ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma grubunu Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma

sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşmıştır

Şahbaz ve Kalay (2010) “Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” adlı yaptıkları araştırmada okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmaya Eğitim Fakültesi birinci ve ikinci öğretime devam eden 265 okulöncesi eğitimi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyete, eğitim gördükleri sınıfa, mezun oldukları okula ve özel eğitim dersi alıp almamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yüksel (2010), rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Öncelikle Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin (RÖ-ÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenirliği sınanmıştır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplam 1298 öğrenci toplam katılımcılar olarak çalışmada yer almıştır. Bulgular, RÖ-ÖEÖYÖ'nün tek boyutta (40 madde) yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılamalarının cinsiyetlerine göre değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

Kuzu (2011), Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Edebiyat Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Coğrafya Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Kimya branşlarından öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ve öz duyarlık düzeyleri ile aralarındaki ilişki incelemiştir. Araştırmaya toplam 547 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini almak amacıyla kişisel bilgi formu, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Berryman ve Neal (1980) tarafından geliştirilen ve Atay (1995) tarafından dilimize uyarlanan Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği (EKTÖ) ve öz duyarlıklarını

ölçmek için ise Neff (2003) tarafından geliştirilen ve Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından dilimize uyarlanan Öz Duyarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının yaş, gelir düzeyi, engelli bir yakınının bulunup bulunmadığı, engellinin yakınlık derecesi, engel türü, engel durumu demografik değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012), çalışmada ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türü, aile ve/veya çevresinde engelli birey olup olmama değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” ile elde edilmiştir. Bulgularda mezun olunan lise türü ve aile ve çevresinde engelli birey olup olmama değişkenlerine göre öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Gökdere (2012), çalışmasını sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı tutum, etkileşim ve endişe düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesine olanak sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Amasya merkez ilköğretim okullarında görev yapan 68 sınıf öğretmeni ve 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta yer alan 112 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı tutumları ve engelli bireylerle etkileşim durumları arasında bazı maddeler de anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların mesleki tecrübe ve özel gereksinimli bireylerle ilgili hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Şahin ve Güldenoğlu (2013), çalışmada üniversite öğrencilerine özel eğitim ve kaynaştırma konularında verilen bir eğitim programının onların engelli bireylere yönelik tutumları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışmaya Namık Kemal Üniversitesi (NKÜ) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu (SHMYO) Çocuk Gelişimi Bölümünde kayıtlı 56 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada, deneme modellerinden tek grup ön test – son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmış ve katılımcılara 12 haftalık, toplamda 60 saat süren, bir eğitim programı uygulanarak program öncesi ve sonrasında

engellilere yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma sırasında katılımcıların engelli bireylere yönelik tutumlarına ilişkin program öncesi ve sonrasında toplanan tüm veriler Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ, 2009) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise katılımcıların engelli bireylere ilişkin program öncesi ve sonrasındaki tutum puanları arasında program sonrası lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

2.4. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri İle Yurtdışındaki Yayın ve Araştırmalar

Marlowe ve Maycock (2001) “Öğretmen Eğitiminde Engelli Çocuklara Karşı Olumlu Tutumu Yükseltmek Adına Edebi Metinlerin Kullanılması” adlı çalışmada “Engelli çocuklar hakkındaki kaynakları okumakla, engelli çocuklara karşı tutumun arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler iki gruba ayrılarak, birinci gruba eğitiminde kullanılan edebi metinler ikinci gruba profesyonel metinlerin kullanımı açıklanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin eğitim sürecindeki edebi metin incelemelerinin, engelli çocuklara yönelik tutumlarını değiştirdiğini göstermiştir. Her iki çalışmada da edebi metinleri okumak, profesyonel metin okumaktan çok daha olumlu değişimlere neden olmuştur. Tedavi bileşenlerinin yine edebiyatın kullanımı ile oluşturulacağı tartışılmıştır. Öğretmen eğitimi ile edebiyat kullanımının birleştirilmesi önerilmiştir.

Reber, Marashak ve Glor-Scheib (1995) “Öğretmen adaylarının engelli öğrencilere karşı tutumlarına öğretmenlik uygulamasının bir etkisi var mı?” adlı yaptıkları araştırmada teorik ders alan sınıf öğretmen adaylarının, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilerle yapılandırılan öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adaylarına göre daha olumsuz tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Jobe, Rust ve Brissie (1996), özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve özel eğitim deneyimi değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin normal eğitim ortamlarına dahil edilmesine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma ve özel eğitim deneyiminin, engelli bireylerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Avramidis, Bayliss ve Burden (2000) “Normal eğitim ortamlarına kaynaştırılan özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören adayların tutumları” ile ilgili yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının normal okullara kaynaştırılan özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamlarına kaynaştırılmalarına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklarla karşılaştıklarında, kaynaştırmaya ilişkin olumlu görüşlerinde önemli bir düşüş saptanmıştır.

Campbell, Gilmore, ve Cuskelly (2003), “Engellilik ve Kaynaştırma Hakkında Öğretmen Adaylarının Tutumlarını Değiştirme” amacıyla yapılan çalışmada 274 öğretmen adayına, bir sönestrin başlangıç ve bitiş tarihlerinde, örgün eğitim ve yapılandırılmış saha deneyimleri arasında karşılaştırma yapan ‘İnsani Gelişme ve Eğitim’ konulu bir eğitim uygulanmıştır. İkinci olarak, topluluk üyeleri ile görüşmeler yapılarak öğretmen adaylarının Down sendromu hakkındaki bilgileri ve kaynaştırıcı eğitim ile ilgili görüşleri ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır. Sönestrin sonunda, sadece öğrenciler değil öğretmenler de Down sendromu hakkında daha kesin bilgiler kazanmış, engellilik hakkındaki tutumları değişmiştir. Öğretmen adayları engelli kişiler ile etkileşim halinde büyük kolaylık kazandıklarını belirtmiştir. Bu çalışma, bilgiye dayalı öğretimin yapılandırılmış saha deneyimleri ile birleştirilmesinin, engellilik ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki tutumların değişmesi üzerindeki faydalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bir engellilik ile ilgili bilinçlendirmenin artması, engellilik ile ilgili tutumların değişmesine yol açabileceğini göstermiştir.

Hastings ve Oakford (2003) “Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumları” adlı yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarına kaynaştırılması konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları ve bunun kaynağının bilgi ve deneyimlerde eksiklikler olduğu saptanmıştır.

Olson (2003), “Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Hakkında Tutumları” adlı yaptığı araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma (bütünleştirme) hakkındaki olumlu ve olumsuz tutumlarının bir çok nedene dayandığını açığa çıkarmıştır. Kırsal bölge okullarındaki, ortaokul özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Kullanılan anket araştırmacı tarafından sadece bu

çalışmaya özel hazırlanmıştır. Anket, 19 adet likert ölçekli soruya ek olarak bir adet yorum sorusu ile tamamlanmıştır. Anketler, 2003 yılında Midwest’de ki bir kırsal ortaokuldaki tüm özel ve genel eğitim öğretmenlerine dağıtılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki tutumlarını göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma hakkındaki tutumları, genel eğitim öğretmenlerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin engel gruplarına bağlı olarak öğretmenlerin tutumlarında da değişiklik olduğu gözlenmiştir.

Lambe ve Bones ise (2006, 2007, 2008) öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını inceledikleri üç farklı çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Lambe ve Bones (2006) “kaynaştırmaya ilişkin öğretmen adayları tutumları: Kuzey İrlanda ilk öğretmelik eğitimi için yansımalar” adlı yaptıkları nitel araştırmada ilköğretim öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmeleri konusunda hem fikir oldukları belirlenmiştir. Lambe ve Bones (2007) “Öğretmenlik stajının öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisi” adlı yaptıkları araştırmada, değişik bölümlerde öğrenime devam eden ve ilk defa öğretmenlik uygulamasına katılan son sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarındaki değişimi incelemiştir. Başarılı bir öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği saptanmıştır. Lambe ve Bones (2008) “Öğretmen adaylarının özel eğitim kurumlarında yer almalarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarına etkisi” adlı yaptıkları nitel araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarında sınıfın mevcudunun, öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarının ve onlara sağlanan destek hizmetlerinin önemi vurgulanmıştır.

“Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Tutumlarını Değiştirmek Amacıyla Eğitim Programı” adlı araştırmada Leyser ve Abrams (1983) tarafından okul öncesi öğretmenliğinin kaynaştırma hakkında tutumlarının değiştirilmesi odaklı bir eğitim çalışması yapılmıştır. İlköğretim bölümünden kaynaştırma eğitimi alan ve almayan iki grupla çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda, engelliler hakkında verilen eğitim programının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi tutumlarının olumlu gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Barco (2007) yaptığı çalışmada, öğretmen yeterliği ve orta öğretim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olan tutumları arasındaki

ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumları ve bununla ilgili etkinliklerine dair bilgi toplama amacıyla, orta öğretim öğretmenleriyle bir telefon görüşmesi ile beraber internet üzerinden bir anket gerçekleştirilmiştir. Telefon anketinden elde edilen sonuçlar, orta öğretim öğretmenlerinin kaynaştırmanın bazı engelli öğrenciler için işe yararken bazıları içinse işe yaramadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Bazı katılımcılar kaynaştırmanın öğretmenlerin dersleri basitleştirerek anlatmalarına yol açtığını hissettiklerini belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca kaynaştırmayla ilgili olumlu olanlar gibi olumsuz olan deneyimlerinin de olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma, kaynaştırmanın faydalarının hem de eksikliklerinin olduğu, ancak kaynaştırmanın başarısının sınıftaki öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin öz yeterliği ve kaynaştırma ortamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmalarıyla ilgili tutumları arasında bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Laarhoven, Dennis, Lynch, Bosma, ve Rouse (2007) tarafından “Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Genel ve Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yetiştirilme Modeli” adlı araştırmada geliştirilen proje Northern Illinois Üniversitesi’ndeki özel ve genel eğitim alan öğretmen adaylarının gönüllü olarak katılmaları ile yapılmıştır. Uygulama ve müfredat deneyimlerini içeren çalışmada katılımcılar yardımcı teknolojiler ve fonksiyonel davranış değerlendirmeleri hakkında yoğun hazırlıklar yapmıştır. Bunun yanında, deneyim tasarımı dersi, evrensel tasarım özelliklerini içerecek şekilde planlanmıştır. Proje ACCEPT bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Katılımcıları etkileyen bireysel aktiviteler ve deneyimler, ilk yıl toplanan veriler ile saptanamamıştır. Projedeki katılımcı öğretmen adayları, yaşadıkları tecrübenin çok yararlı olduğunu belirtmiş ve gelecek öğretmen adaylarına tavsiyede bulunmuştur. Ayrıca, araştırılan gruplar sayesinde, engelli çocukları daha etkin bir şekilde destekleyebilmek için, öğretmen adaylarının belirli becerilere sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının becerilerini geliştirmek, ACCEPT Projesine katılımcıların daha hazırlıklı olmalarını ve gelecekte kaynaştırıcı eğitimin zorluklarıyla daha başarılı bir şekilde yüzleşmesini sağlamıştır.

Chopra (2008) Kaynaştırma eğitimi hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, cinsiyetlerine, yerleşim yerlerine ve kıdem sürelerine göre kaynaştırma tutumları arasındaki farklar incelenmiştir. Bunlara ek olarak, özel eğitim hakkında eğitilmiş ve

eğitimsiz öğretmenlerin de kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki farklar çalışmada yer almıştır. Çalışma üç ilçede (Ambala, Kurukshetra ve Karnal) rastgele seçilen 40 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Katılımcılardan veri toplamak için tanımlayıcı anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucu, erkek öğretmenlerin bayanlara göre, kentsel kesimdeki öğretmenlerin kırsal kesimdekilere göre, 10 yıldan az tecrübesi olan öğretmenlerin 10 yıldan fazla tecrübesi olan öğretmenlere göre ve kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre farkındalıklarının artmış olduğunu ve kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Lancaster ve Bain (2010) sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını, doğrudan deneyim ve teorik öğretime dayalı olarak karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Çalışma, kaynaştırma dersini alan 30 bayan sınıf öğretmeni adayı ve 6 bay sınıf öğretmeni adayı toplam 36 sınıf öğretmeni adayı ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hickson (1995) tarafından geliştirilen “Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Dersi alan öğretmen adayları, uygulamalı grup ve teorik ders grubu olarak ikiye ayrılmış ve uygulamalı grupta yer alan öğretmen adaylarına edindiği bilgileri uygulama fırsatı verilmiştir. Ön-test sonuçlarından her iki gruptaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılamaları arasında fark bulunmamıştır. 13 haftalık ders ve uygulama sürecinden sonra öğretmen adaylarından yine “Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği”ni doldurmaları istenerek son-test yapılmıştır. Ön-test ve son-test arasında önemli fark bulunmuş olup sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılamaları, son testte daha yüksek olarak bulunmuştur. Uygulama yapan sınıf öğretmeni adayı ile yapmayan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılamaları arasında son-testte önemli farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle araştırma sonucunda uygulama yapmanın öğretmen öz-yeterlilik algılamasını artıran önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

El-Ashry (2009), Mısır’daki Genel Eğitim Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları incelenmiştir. Bu çalışma öğretmen adaylarının, Mısır’da genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Daha spesifik olarak bu çalışmada, kaynaştırma hakkında öğretmen adaylarının genel tutumu ve bu tutumları ile bağlantılı olduğuna inanılan değişkenler incelenmiştir. Kaynaştırma hakkında öğretmen adaylarının tutumlarının incelenmesi, bu tutumun oluşumu ve değişimine katkıda bulunan faktörlerin bulunmasında önem taşıdığı ve hizmet öncesi

öğretmenlerin eğitiminde fark yarattığı düşünülmüştür. Hizmet öncesi öğretmen tutumlarını incelemek için, kesitsel bir çalışma tasarlanmıştır. Veriler Mısır'da Kafrelsheikh Üniversitesi'nde ilköğretim ve ortaöğretim alanlarında lisans eğitimine devam eden 1625 öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları “Kaynaştırma Hakkında Hizmet Öncesi Öğretmen Tutumları Anketi” kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, öğretmen adaylarının genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilere karşı olumludan çok olumsuz tutum sergilediklerini göstermiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının zeka geriliği, duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklara karşı, diğer engelleri olan çocuklardan daha olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Üçüncü ve son sınıf öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, ikinci sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkında çok daha olumlu tutum sergilediği gözlenmiştir. Ayrıca, engelli kişilerle sosyal alanda iletişim içinde olduklarını belirten öğretmen adayları iletişim içerisinde olduğunu belirtmeyenlerden çok daha olumlu tutum sergilediği gözlenmiştir.

Hastings ve Oakford (2003), engelli çocuklar ve kaynaştırma hakkında öğretmen adaylarının tutumlarını incelemiştir. Çalışmada duygusal ve davranışsal sorunları olan öğrenciler ve zihinsel engelli öğrencilerle kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlerin kaynaştırma hakkında tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. 93 öğretmen adayı ‘Kaynaştırmanın Etkileri Anketi’ni cevaplamıştır. Sonuçlar; öğretmen adaylarının diğer çocuklarla, okul çevresi ve öğretmenleri ile duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklara, zihinsel engelli çocuklardan daha negatif bir tutum sergilediklerini göstermiştir. Öğretmen adayların eğitim alt yapısının ve geçmiş deneyimlerinin, kaynaştırma tutumlarını düşük düzeyde etkilediği görülmüştür.

Malian ve Merae (2010), Kaynaştırma Eğitimi Desteklemek Amacıyla Eşli Öğretime olan İnanç: Kaynaştırma Sınıflardaki Özel ve Genel Öğretmenler Arasındaki İlişki adlı çalışmada, eşli-öğretimin (iki yada daha fazla öğretmenin sınıfta aynı konuyu anlatmaları) kaynaştırma eğitim sınıflarında etkin öğretimi sunmak için kullanılan yaygın bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma öğretmenlerin öğretmeye olan yaklaşımları arasındaki uyumluluk ve tutarsızlık algıları, kişisel özellikleri ve işbirlikçi öğretimin etkinliğini belirlemek amacı ile yapılmıştır. “Noonan İşbirlikçi Öğretmen İlişki Ölçeği” eyalet çapındaki eş-öğretmenlere anket uyarlamıştır. Arizona eyaleti anket sonuçları, kaynaştırma sınıflarında eğitim veren genel ve özel öğretmenlerin yanıtlarına göre sunulmuştur. Eş-öğretim ilişkileri

ve ortak öğretim modellerinin öğretmenlere uygulanmasının çeşitli yönleri tartışılmıştır. Yazarlar Arizona'daki eş-öğretmenlerin uyumluluk ve sürdürülebilirlik düzenlemeleri gibi niteliklerini belirlemiştir. Kaynaştırma sınıflarında uygulanan eşli öğretimin sınıftaki tüm öğrenciler için etkili bir yaklaşım olduğu bildirilmiştir.

Berry, Berst, Jund, Overton, Rondina ve Tate (2011) tarafından bu çalışma genel eğitim sınıflarında kaynaştırıcı eğitim hakkında öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin duygularını değerlendirmek için 14 sorulu Likert tipi ölçek ile üç adet açık uçlu kısa cevaplı soru kullanılmıştır. Bu çalışmada kaynaştırmanın farklı yönleri üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Önemli yasalar, tarih ve anahtar terimler okuyucuya yardımcı olmak için tanımlanmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin kaynaştırma hakkında olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma eğitimine yönelik daha fazla eğitime ve desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel türde tarama (survey) modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın tarama modeline göre yapılandırılmasının nedeni, “Tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olmasıdır. Genel tarama modellerinden yararlanılan bu çalışmada, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilecek verilerin çözümlenmesinde karşılaştırma türü ilişkisel betimlemelere de yer verilmiştir (Karasar, 2005).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Örnekleme seçiminde; Kasti (Kararsal) Örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi örneği oluşturan elemanlar arasında araştırmacının problemine cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşmaktadır. (Altunışık, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005) “Amaçlı-kasti örnekleme yönteminde, örnekleme dahil edilecek birimleri, araştırmacı önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle araştırmanın amacına uygun olarak kendi yargısıyla belirler.” (Ural ve Kılıç, 2005) Araştırmanın örneklemini ise eğitim fakültesi;

- İlköğretim Bölümü (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği)

-Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (Biyoloji Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği, Fizik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği)

- Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği)

-Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği)

- Eğitim Bilimleri Bölümü (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

-Türkçe Eğitimi Bölümü (Türkçe Öğretmenliği)

-Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Alman Dili Öğretmenliği, Fransız Dili Öğretmenliği, İngiliz Dili Öğretmenliği)

-Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (Müzik Öğretmenliği, Resim İş Öğretmenliği) bölümleri 3. sınıf öğrencilerinden birer şube oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımı Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	n	%
İlk. Öğ. Matematik	40	6,2
İlk. Öğ. Fen	35	5,5
İlk. Öğ. Sosyal	41	6,4
Sınıf Öğr	45	7,0
Okul Öncesi Öğr	39	6,1
Orta Öğ. S. TDE	33	5,2
Orta Öğ. S. Tarih	33	5,2
Orta Öğ. S. Coğrafya	34	5,3
Türkçe Öğr	45	7,0
İngilizce Öğr	30	4,7
Almanca Öğr	19	3,0
Fransızca Öğr	19	3,0
Orta Öğ. F. Biyoloji	24	3,8
Orta Öğ. F. Fizik	13	2,0
Orta Öğ. F. Kimya	16	2,5
Orta Öğ. F. Matematik	50	7,8
PDR	57	8,9
Bil. Öğr. ve Tek. Öğr	21	3,3
Müzik Öğr	15	2,3
Resim-iş Öğr	31	4,8
Toplam	640	100

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımının % 8,9'unun PDR, % 7,8'inin Orta Öğ. F. Matematik, % 7'sinin Sınıf Öğr., % 7'sinin Türkçe Öğ., % 6,4'ünün İlk. Öğ. Sosyal, % 6,2'sinin İlk. Öğ. Matematik, % 6,1'inin Okul Öncesi Öğr., % 5,5'inin İlk. Öğ. Fen, % 5,3'ünün Orta Öğ.S. Coğrafya, % 5,2'sinin Orta Öğ.S. TDE, % 5,2'sinin Orta Öğ.S. Tarih, % 4,8'inin Resim-iş Öğr., % 4,7'sinin İngilizce Öğr., % 3,8'inin Orta Öğ. F. Biyoloji, % 3,3'ünün Bil. Öğr. Tek. Öğr., % 3'ünün Almanca Öğr., % 3'ünün Fransızca Öğr., % 2,5'inin Orta Öğ. F. Kimya, % 2,3'ünün Müzik Öğr., % 2'sinin Orta Öğ. F. Fizik Öğretmenliği olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımı Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2 Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	n	%
20	72	11,2
21	329	51,4
22	122	19,1
23 ve üstü	117	18,3
Toplam	640	100

Tablo 3.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımının % 51,4'ünün 21 yaşında, % 19,1'inin 22 yaşında, % 11,2'sinin 20 yaşında, % 18,3'ünün 23 ve üstü yaşında olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.3'de yer almaktadır.

Tablo 3.3 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	428	66,9
Erkek	212	33,1
Toplam	640	100

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımının % 66,9'unun Kız adaylar % 33,1'inin ise Erkek adaylar olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun olduğu liseye göre dağılımı Tablo 3.4’de yer almaktadır.

Tablo 3.4 Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımı

Mezun Ol. Lise Türü	n	%
Genel Lise	196	30,6
Anadolu Lisesi	215	33,6
Fen Lisesi	3	0,5
Meslek Lisesi	32	5,0
Yabancı Dil Ağ. Lise	20	3,1
Anadolu Öğr. Lisesi	134	20,9
Diğer (Güzel San., Askeri Lise vb)	40	6,2
Toplam	640	100

Tablo 3.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre dağılımının % 33,6’sının Anadolu lisesi, % 30,6’sının Genel lise, % 20,9’unun Anadolu Öğr. Lisesi, % 6,2’sinin Diğer (Güzel San., Askeri Lise vb), % 5’i Meslek lisesi, % 3,1’inin Yabancı Dil Ağ. Lise, % 0,5’inin Fen lisesi olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun olduğu liseye göre dağılımı Tablo 3.5’de yer almaktadır.

Tablo 3.5 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebeplerine Göre Dağılımı

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebepleri	n	%
Çevre	128	15,4
Mesleki Beklentiler	142	17,2
Aile Sos. Ekonomik Özellikler	26	3,2
Üniversiteye Giriş Puanı	156	18,8
Kişilik Özellikleri	191	23,1
Model Ald. Öğretmen	122	14,8
Öğrenim Gördüğüm Kitap, İzled. Film, vs.	18	2,1
Diğer	44	5,4
Toplam	827	100

Tablo 3.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerine göre dağılımının % 29,8’inin Kişilik Özellikleri, % 24,4’ünün Üniversiteye Giriş Puanı, % 22,2’sinin Mesleki Beklentiler, % 20’sinin Çevre, % 19,1’inin Model Ald. Öğretmen, % 6,9’unun Diğer Sebepler, % 4,1’inin Aile Sos. Ekon.Özellikler, % 2,8’inin Öğrenim gördüğüm Kitap vs olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre dağılımı Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6 Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumu	n	%
Evet	143	22,3
Hayır	497	77,7
Toplam	640	100

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 77,7'sinin kaynaştırma eğitimi almadığı, % 22,3'ünün ise kaynaştırma eğitimi aldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ailelerinde engelli birey olma durumuna göre dağılımı Tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7 Öğretmen Adaylarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Dağılımı

Ailede Engelli Birey Olma Durumu	n	%
Var	29	4,5
Yok	611	95,5
Toplam	640	100

Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının ailede engelli birey olma durumuna göre dağılımının % 95,5'inin ailesinde engelli bireyin olmadığı, % 4,5'inin ise ailesinde engelli bireyin olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşadığı yer durumuna göre dağılımı Tablo 3.8'de yer almaktadır.

Tablo 3.8 Öğretmen Adaylarının Yaşanılan Yer Durumuna Göre Dağılımı

Yaşanılan Yer	n	%
İl	318	49,7
İlçe	264	41,2
Kasaba	58	9,1
Toplam	640	100

Tablo 3.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşadıkları yer durumuna göre dağılımının % 49,7'sinin İl, % 41,2'sinin İlçe, % 9,1'inin Kasaba olduğu görülmektedir..

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği (ÖÖÖ), Kaynaştırma Eğitim Anketi (KEA) ve Demografik Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri içeren “Demografik Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Demografik bilgi formunda örneklemin yaşı, cinsiyeti, mezun olduğu lise türü, öğretmenlik mesleğini seçme sebebi, Öğrenim gördüğü bölüm, kaynaştırma eğitimi alıp almadığı, ailesinde engelli birey olup olmadığına ve yaşadığı yere ilişkin bilgiler yer almıştır.

Demografik Bilgi Formu Ek-4'de sunulmuştur.

Kaynaştırma Eğitimi Anketi

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine bakış açılarına ilişkin verilerin toplanması için; Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)'in geliştirdikleri “Kaynaştırma Eğitimi Anketi” kullanılmıştır. Anket ilk olarak, Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 4. Sınıfa devam eden 202 öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler 1 ile 5 puan (1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Az Katılıyorum”, 3 “Katılıyorum”, 4 “Çok Katılıyorum”, 5 “Tamamen Katılıyorum”) arasında puanlanmaktadır. “1” puan ilgili maddeden alınacak en düşük puanı ifade etmektedir ve ilgili maddeye ilişkin en olumsuz tutumu göstermektedir. “5” puan ise ilgili maddeden alınacak en yüksek puanı ifade etmektedir ve ilgili maddeye ilişkin en olumlu tutumu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek yüksek puanlar kaynaştırma eğitiminde kişinin kendisini yüksek düzeyde yeterli olarak algıladığını, düşük puanlar ise kendisini düşük düzeyde yeterli olarak algıladığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek maximum puan 140 iken minimum puan ise 28'dir.

Ölçek, 28 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının; özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin tespit edilebilmesi

amacıyla 3 anket maddesi, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliğinin tespit edilebilmesi amacıyla 12 anket maddesi, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliklerinin tespit edilebilmesi için 9 anket maddesi ve ölçme-değerlendirme konusundaki yeterliliklerinin tespit edilebilmesi amacıyla da 4 anket maddesi kullanılmıştır.(Battal, 2007) Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı .86 bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmada ise; Kaynaştırma Eğitimi ölçeğinin güvenilirliği 0,872 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha analizi ile ölçülmüştür.

Kaynaştırma Eğitimi Anketi'ne ilişkin maddeler Ek-5'de verilmiştir.

Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği

Öğretmen öz-yeterliliğine ilişkin verilerin toplanması için Tschannen-Moranand Hoy (1998) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Çapa ve arkadaşları (2005), ölçeği “Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TTSES) şeklinde adlandırmıştır. Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği 24 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik 8 madde, öğretim stratejilerine ilişkin öz-yeterlilik 8 madde ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik 8 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli düzeylerini temsil edecek şekilde, 1 ile 9 arasında değişen bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz-yeterlilik inancına, yüksek puan ise yüksek öz-yeterlilik inancına işaret etmektedir. Ölçüt aralığı 1-2 yetersiz; 3-4 çok az yeterli; 5-6 biraz yeterli; 7-8 oldukça yeterli; 9 çok yeterli şeklindedir. Ölçekten alınabilecek maximum puan 216 iken minimum puan ise 24'dür.

Araştırmacılar, 628 Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenilirlik değerlerini; toplam öz-yeterlilik puanı için 0.93, öğrenci katılımında yeterlik için 0.82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0.86, sınıf yönetiminde yeterlik için 0.84 bulmuştur.

Yapılan bu araştırmada ise; Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeğinin genel güvenilirliği 0,942 olarak bulunmuştur. Ölçeğın güvenilirliği Cronbach Alpha analizi ile ölçülmüştür.

Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği'ne ilişkin maddeler Ek-6'de verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. sınıf öğretmen adaylarına Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği, Kaynaştırma Eğitim Anketi ve Demografik Bilgi Formu uygulanarak toplanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce Eğitim Fakültesi'nden yazılı izin alınmıştır. Eğitim Fakültesinde araştırma kapsamında olan bölümlerdeki derslere girilmeden önce dersi veren öğretim üyesinden izin alınarak derslere girilerek gönüllülük esasına uygun olarak veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının içten yanıt vermelerini sağlamak amacı ile gerekli açıklamalar veri toplama araçlarında yazılı olarak verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından da okunmuş ve açıklanmıştır. Uygulama sırasında öğretmen adaylarının sordukları sorular araştırmacı tarafından örnekler verilerek yanıtlanmıştır.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma değişkenleri normal dağılım göstermiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Kaynaştırma Eğitim Anketi ile Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği arasındaki ilişki Pearson korelasyon, Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği ile Kaynaştırma Eğitim Anketi alt boyutlarının etkisi ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116);

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve alt boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek için öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri cevaplardan, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ölçekten aldıkları en düşük (Minimum) puanları ile en yüksek (Maksimum) puanları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar

	n	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	640	6,736	1,010	1,000	9,000
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	640	6,848	1,062	1,000	9,000
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	640	6,796	1,108	1,000	9,000
Genel Öz-yeterlilik	640	6,793	0,982	1,000	9,000

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik” düzeyi 6,736; “Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik” düzeyi 6,848; “Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik” düzeyi 6,796; “Öz-yeterlilik Genel” düzeyi 6,793 olarak saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının ve alt boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Yaşa ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulgularına Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Yaşa İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları

		Grup	n	\bar{X}	Ss	Mean Square	F	Önem Denetimi
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	1	20	72	6,632	1,014	2,123	2,093	Fark Önemsiz p=0,100
	2	21	329	6,666	0,992			
	3	22	122	6,858	1,115			
	4	23 ve üstü	117	6,871	0,921	1,014		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	1	20	72	6,729	1,052	2,361	2,104	Fark Önemsiz p=0,098
	2	21	329	6,776	1,067			
	3	22	122	6,958	1,182			
	4	23 ve üstü	117	7,005	0,895	1,122		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	1	20	72	6,618	1,130	5,155	4,267	Fark Önemli p=0,005 4>1 4>2 3>2
	2	21	329	6,694	1,122			
	3	22	122	6,934	1,197			
	4	23 ve üstü	117	7,048	0,886	1,208		
Öz-yeterlilik Genel	1	20	72	6,660	0,978	3,060	3,208	Fark Önemli p=0,023 4>1 4>2 3>2
	2	21	329	6,712	0,988			
	3	22	122	6,917	1,082			
	4	23 ve üstü	117	6,975	0,815	0,954		

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanları ortalamalarının yaşa göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,267; p=0,005<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanları 7,048; yaşı 20 olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanlarından 6,618 yüksek bulunmuştur.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanları 7,048; yaşı 21 olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanlarından 6,694 yüksek bulunmuştur.

Yaşı 22 olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanları 6,934; yaşı 21 olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanlarından 6,694 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanları ortalamalarının yaşa göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,208$; $p=0,023<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanları 6,975; yaşı 20 olan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanlarından 6,660 yüksek bulunmuştur.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanları 6,975; yaşı 21 olan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanlarından 6,712 yüksek bulunmuştur.

Yaşı 22 olan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanları 6,917; yaşı 21 olan öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik puanlarından 6,712 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik puanları ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi bulgularına Tablo 4.3'de yer verilmiştir.

Tablo 4.3
Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Cinsiyete İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Önem Denetimi
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	Kız	428	6,719	0,953	-0,619	Fark Önemsiz p=0,536
	Erkek	212	6,771	1,117		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	Kız	428	6,792	1,032	-1,879	Fark Önemsiz P=0,061
	Erkek	212	6,959	1,115		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	Kız	428	6,720	1,054	-2,482	Fark Önemli p=0,013
	Erkek	212	6,950	1,197		
Öz-yeterlilik Genel	Kız	428	6,744	0,941	-1,821	Fark Önemsiz p=0,069
	Erkek	212	6,894	1,055		

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanları ortalamalarının cinsiyete göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.482$; $p=0.013<0,05$)

Erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanları 6,950; kızların sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik puanlarından 6,720 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, öz-yeterlilik genel puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının ve alt boyutlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Öğrenim gördükleri bölüme ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulgularına Tablo 4.4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi Sonuçları

		Grup	n	\bar{X}	Ss	Mean Square	F	Önem Denetimi
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	6,668	0,977	1,308	1,286	Fark Önemsiz p=0,261
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	6,903	1,072			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	6,990	0,826			
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	6,791	0,977	1,017		
	5	Yabancı Diller	68	6,686	0,941			
	6	PDR	57	6,531	1,110			
	7	Güzel Sanatlar	46	6,758	1,278			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	6,776	1,084	2,197	1,966	Fark Önemsiz p=0,068
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	7,156	0,781			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	7,138	0,808			
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	6,878	1,041	1,118		
	5	Yabancı Diller	68	6,756	0,926			
	6	PDR	57	6,599	1,198			
	7	Güzel Sanatlar	46	6,932	1,372			
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	6,683	1,083	1,743	1,427	Fark Önemsiz p= 0,222
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	7,047	1,032			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	6,827	0,963			
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	6,924	1,060	1,222		
	5	Yabancı Diller	68	6,802	1,048			
	6	PDR	57	6,675	1,217			
	7	Güzel Sanatlar	46	6,636	1,450			
Öz-yeterlilik Genel	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	6,709	0,969	1,444	1,505	Fark Önemsiz p=0,174
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	7,035	0,913			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	6,985	0,789			
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	6,864	0,938	0,959		
	5	Yabancı Diller	68	6,748	0,877			
	6	PDR	57	6,602	1,130			
	7	Güzel Sanatlar	46	6,775	1,294			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik, öz-yeterlilik genel puanları ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının ve alt boyutlarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi bulgularına Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Önem Denetimi
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	Evet	143	6,747	0,979	0,139	Fark Önemsiz p=0,889
	Hayır	497	6,733	1,019		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	Evet	143	6,806	1,082	0,530	Fark Önemsiz p=0,596
	Hayır	497	6,859	1,057		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	Evet	143	6,729	1,136	0,822	Fark Önemsiz p=0,412
	Hayır	497	6,815	1,100		
Öz-yeterlilik Genel	Evet	143	6,761	0,994	0,452	Fark Önemsiz p=0,651
	Hayır	497	6,803	0,979		

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik, öz-yeterlilik genel puanları ortalamalarının kaynaştırma eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının ve alt boyutlarının ailede engelli birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi bulgularına Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algılarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Önem Denetimi
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	Var	29	6,491	0,971	-1,337	Fark Önemsiz p=0,182
	Yok	611	6,748	1,011		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	Var	29	6,690	1,043	-0,819	Fark Önemsiz p=0,413
	Yok	611	6,855	1,063		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	Var	29	6,414	1,193	-1,906	Fark Önemsiz p=0,057
	Yok	611	6,814	1,101		
Öz-yeterlilik Genel	Var	29	6,532	0,985	-1,470	Fark Önemsiz p=0,142
	Yok	611	6,806	0,981		

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik, öz-yeterlilik genel puanları ortalamalarının ailede engelli birey olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algularının ve alt boyutlarının yaşanılan yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Öğrenim gördükleri bölüme ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulgularına Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algularının Yaşanılan Yere İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	Mean Square	F	Önem Denetimi	
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	İl	318	6,805	1,017	1,639	1,611	Fark Önemsiz p=0,200	
	İlçe	264	6,654	1,034				
	Kasaba	58	6,735	0,827	1,017			
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	İl	318	6,957	1,024	4,063	3,632	Fark Önemli p=0,027 1 > 2	
	İlçe	264	6,720	1,119				
	Kasaba	58	6,830	0,945				1,119
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	İl	318	6,871	1,061	1,785	1,457	Fark Önemsiz p=0,234	
	İlçe	264	6,716	1,176				
	Kasaba	58	6,750	1,023	1,225			
Öz-yeterlilik Genel	İl	318	6,877	0,958	2,370	2,470	Fark Önemsiz p=0,085	
	İlçe	264	6,697	1,028				
	Kasaba	58	6,772	0,867	0,960			

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,632; p=0,027<0.05).

Yaşanılan yer il olan öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik puanları 6,957; yaşanılan yer ilçe olan öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik puanlarından 6,720 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik, öz-yeterlilik genel puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

4.2. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek için öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri cevaplardan, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve ölçekten aldıkları en düşük (Minimum) puanları ile en yüksek (Maksimum) puanları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar

	n	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	640	3,724	0,701	1,670	5,000
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliği	640	3,291	0,640	1,330	5,000
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	640	3,718	0,572	2,000	5,000
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	640	3,781	0,793	1,250	5,000
Genel Kaynaştırma Eğitimi	640	3,545	0,493	2,000	5,000

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği” düzeyi 3,724, “Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliği” düzeyi 3,291, “Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliği” düzeyi 3,718, “Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri” düzeyi 3,781, “Kaynaştırma Eğitimi Genel” düzeyi 3,545 olarak saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Yaşa ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulgularına Tablo 4.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Yaşa İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları

		Grup	n	\bar{X}	Ss	Mean Square	F	Önem Denetimi
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	1	20	72	3,681	0,629	1,537	3,162	Fark Önemli p=0,024 4>1 4>2 4>3
	2	21	329	3,674	0,694			
	3	22	122	3,716	0,718	0,486		
	4	23 ve üstü	117	3,900	0,724			
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliği	1	20	72	3,293	0,590	0,173	0,421	Fark Önemsiz p=0,738
	2	21	329	3,268	0,633			
	3	22	122	3,301	0,627	0,411		
	4	23 ve üstü	117	3,345	0,705			
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliği	1	20	72	3,674	0,568	0,099	0,302	Fark Önemsiz p=0,824
	2	21	329	3,733	0,562			
	3	22	122	3,730	0,581	0,328		
	4	23 ve üstü	117	3,693	0,599			
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	1	20	72	3,681	0,860	0,334	0,530	Fark Önemsiz p=0,662
	2	21	329	3,783	0,782			
	3	22	122	3,787	0,795	0,631		
	4	23 ve üstü	117	3,829	0,784			
Kaynaştırma Eğitimi Genel	1	20	72	3,512	0,440	0,103	0,425	Fark Önemsiz p=0,735
	2	21	329	3,535	0,490			
	3	22	122	3,552	0,503	0,243		
	4	23 ve üstü	117	3,586	0,522			

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları ortalamalarının yaşa göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,162; p=0,024<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 3,900; yaşı 20 olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,681 yüksek bulunmuştur.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 3,900; yaşı 21 olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,674 yüksek bulunmuştur.

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 3,900; yaşı 22 olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,716 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, kaynaştırma eğitimi genel puanları ortalamalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi bulgularına Tablo 4.11’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Cinsiyete İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Önem Denetimi
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	Kız	428	3,652	0,683	-3,736	Fark Önemli p=0,000
	Erkek	212	3,870	0,716		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliği	Kız	428	3,270	0,644	-1,207	Fark Önemsiz p=0,228
	Erkek	212	3,335	0,632		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliği	Kız	428	3,751	0,577	2,039	Fark Önemli p=0,042
	Erkek	212	3,653	0,557		
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	Kız	428	3,796	0,799	0,666	Fark Önemsiz p=0,506
	Erkek	212	3,751	0,782		
Kaynaştırma Eğitimi Genel	Kız	428	3,540	0,487	-0,323	Fark Önemsiz p=0,747
	Erkek	212	3,554	0,504		

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.736$; $p=0.000<0,05$).

Erkek öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 3,870; kız öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,652 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliğini puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=2.039$; $p=0.042<0,05$).

Kız öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği puanları 3,751; erkeklerin kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği puanlarından 3,653 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, kaynaştırma eğitimi genel puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Öğrenim gördükleri bölüme ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulgularına Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12

**Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri
Bölüme İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc
Analizi Sonuçları**

		Grup	n	\bar{X}	Ss	Mean Square	F	Önem Denetimi
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	3,643	0,675	1,142	2,357	Fark Önemli p=0,029 7>1 7>4 7>5 7>6
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	3,770	0,643			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	3,778	0,698	0,485		
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	3,774	0,678			
	5	Yabancı Diller	68	3,657	0,770			
	6	PDR	57	3,614	0,698			
	7	Güzel Sanatlar	46	4,015	0,789			
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	3,263	0,595	0,916	2,262	Fark Önemli p=0,036 2>5 3>1 3>4 3>5 7>5
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	3,424	0,508			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	3,521	0,664	0,405		
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	3,240	0,635			
	5	Yabancı Diller	68	3,177	0,701			
	6	PDR	57	3,304	0,749			
	7	Güzel Sanatlar	46	3,446	0,655			
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	3,708	0,526	0,542	1,666	Fark Önemsiz p=0,127
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	3,706	0,440			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	3,994	0,556	0,325		
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	3,708	0,604			
	5	Yabancı Diller	68	3,681	0,626			
	6	PDR	57	3,688	0,566			
	7	Güzel Sanatlar	46	3,674	0,651			
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	3,694	0,751	1,206	1,933	Fark Önemsiz p=0,073
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	3,694	0,678			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	4,013	0,691	0,624		
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	3,754	0,839			
	5	Yabancı Diller	68	3,765	0,878			
	6	PDR	57	3,956	0,762			
	7	Güzel Sanatlar	46	3,957	0,819			
Kaynaştırma Eğitimi Genel	1	Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Böl.	199	3,509	0,451	0,556	2,319	Fark Önemli p=0,032 3>1 3>4 3>5 3>6
	2	Sınıf Öğretmenliği	45	3,591	0,425			
	3	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	3,771	0,502	0,240		
	4	İlk ve Ort. Sosyal Bölümü	186	3,521	0,488			
	5	Yabancı Diller	68	3,474	0,556			
	6	PDR	57	3,554	0,532			
	7	Güzel Sanatlar	46	3,653	0,543			

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,357$; $p=0,029<0.05$) Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Öğrenim gördüğü bölüm Güzel Sanatlar olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 4,015; öğrenim gördüğü bölüm Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,643 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Güzel Sanatlar olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 4,015; öğrenim gördüğü bölüm İlk ve Ort. Sosyal Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,774 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Güzel Sanatlar olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 4,015; öğrenim gördüğü bölüm Yabancı Diller Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,657 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Güzel Sanatlar olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları 4,015; öğrenim gördüğü bölüm PDR Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,614 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,262$; $p=0,036<0.05$) Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Öğrenim gördüğü bölüm Sınıf Öğretmenliği olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları 3,424; öğrenim gördüğü bölüm Yabancı Diller olan öğretmen adaylarının kaynaştırma

eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanlarından 3,657 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları 3,521; öğrenim gördüğü bölüm Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanlarından 3,263 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları 3,521; öğrenim gördüğü bölüm İlk ve Ort. Sosyal Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanlarından 3,240 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları 3,521; öğrenim gördüğü bölüm Yabancı Diller olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanlarından 3,177 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Güzel Sanatlar olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları 3,446; öğrenim gördüğü bölüm Yabancı Diller Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanlarından 3,177 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanları ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,319$; $p=0,032<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanları 3,771; öğrenim gördüğü bölüm Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,509 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanları 3,771; öğrenim gördüğü bölüm İlk ve Ort. Sosyal Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,521 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanları 3,771; öğrenim gördüğü bölüm Yabancı Diller Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,474 yüksek bulunmuştur.

Öğrenim gördüğü bölüm Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanları 3,771; öğrenim gördüğü bölüm PDR Bölümü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanlarından 3,554 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanları ortalamalarının öğrenim gördüğü bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi bulgularına Tablo 4.14’de yer verilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Önem Denetimi
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	Evet	143	3,678	0,725	-0,884	Fark Önemsiz p=0,377
	Hayır	497	3,737	0,694		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliği	Evet	143	3,392	0,706	2,148	Fark Önemli p=0,047
	Hayır	497	3,262	0,618		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliği	Evet	143	3,779	0,564	1,428	Fark Önemsiz p=0,154
	Hayır	497	3,701	0,574		
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	Evet	143	3,902	0,748	2,079	Fark Önemli p=0,038
	Hayır	497	3,746	0,803		
Kaynaştırma Eğitimi Genel	Evet	143	3,620	0,510	2,073	Fark Önemli p=0,039
	Hayır	497	3,523	0,486		

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları ortalamalarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(t=2.148; p=0.047<0,05).

Kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının; kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanları 3,392; kaynaştırma eğitimi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği puanlarından 3,262 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanları ortalamalarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.079$; $p=0.038<0,05$).

Kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının; ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanları 3,902; hayırın ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanlarından 3,746 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanları ortalamalarının kaynaştırma eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.073$; $p=0.039<0,05$).

Kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının; kaynaştırma eğitimi genel puanları 3,620; kaynaştırma eğitimi almayan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel puanlarından 3,523 yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği puanları ortalamalarının kaynaştırma eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının genel kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının kaynaştırma eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-Testi uygulanmıştır. Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi bulgularına Tablo 4.15’de yer verilmiştir.

Tablo 4.15

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Ailede Engelli Birey Olma Durumuna İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Önem Denetimi
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	Var	29	3,770	0,691	0,363	Fark Önemsiz p=0,717
	Yok	611	3,722	0,702		
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliği	Var	29	3,385	0,526	0,808	Fark Önemsiz p=0,338
	Yok	611	3,287	0,645		
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliği	Var	29	3,789	0,639	0,682	Fark Önemsiz p=0,495
	Yok	611	3,715	0,569		
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	Var	29	3,845	0,817	0,444	Fark Önemsiz p=0,657
	Yok	611	3,778	0,793		
Kaynaştırma Eğitimi Genel	Var	29	3,622	0,505	0,863	Fark Önemsiz p=0,389
	Yok	611	3,541	0,492		

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, kaynaştırma eğitimi genel puanları ortalamalarının ailede engelli birey olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının yaşanılan yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Öğrenim gördükleri bölüme ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulgularına Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin Yaşanılan Yere İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Varyans Analizi ve Post-hoc Analizi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	Mean Square	t	Önem Denetimi
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	İl	318	3,711	0,702	0,062	0,125	Fark Önemsiz p=0,883
	İlçe	264	3,740	0,696			
	Kasaba	58	3,724	0,726			
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği	İl	318	3,311	0,634	0,250	0,608	Fark Önemsiz p=0,545
	İlçe	264	3,285	0,659			
	Kasaba	58	3,211	0,590			
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliği	İl	318	3,728	0,585	0,422	1,292	Fark Önemsiz p=0,275
	İlçe	264	3,732	0,554			
	Kasaba	58	3,603	0,582			
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	İl	318	3,789	0,806	1,308	2,085	Fark Önemsiz p=0,125
	İlçe	264	3,814	0,766			
	Kasaba	58	3,582	0,832			
Kaynaştırma Eğitimi Genel	İl	318	3,556	0,500	0,317	1,308	Fark Önemsiz p=0,271
	İlçe	264	3,553	0,484			
	Kasaba	58	3,445	0,492			

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, kaynaştırma eğitimi genel puanları ortalamalarının yaşanılan yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Alguları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik alguları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi bulgularına Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Alguları İle Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	Genel Öz-yeterlilik
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	0,351**	0,361**	0,335**	0,377**
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği	0,447**	0,425**	0,395**	0,455**
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	0,281**	0,288**	0,258**	0,297**
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	0,204**	0,167**	0,173**	0,195**
Genel Kaynaştırma Eğitimi	0,454**	0,438**	0,407**	0,466**

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmen adaylarının Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.351$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği arttıkça öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği ile öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.361$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.335$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği ile genel öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.377$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği arttıkça genel öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.447$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği arttıkça öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği ile öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.425$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.395$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliği ile genel öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.455$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği arttıkça genel öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.281$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği arttıkça öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği ile öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.288$; $p=0,000<0.05$). Buna göre kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.258$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği ile genel öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.297$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği arttıkça genel öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.204$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri arttıkça öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri ile öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.167$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.173$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri ile genel öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.195$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri arttıkça genel öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Genel Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri ile öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.454$;

$p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının genel kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arttıkça öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Genel Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri ile öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.438$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının genel kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Genel Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri ile sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.407$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının genel kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının Genel Kaynaştırma Eğitimi ile genel öz-yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.466$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretmen adaylarının genel kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arttıkça genel öz-yeterlilikleri artmaktadır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon Analizi bulgularına Tablo 4.18'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Özel Eğitime Muhtaç Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	Sabit	1,882	10,391	0,000	35,504	0,000	0,139
	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	0,098	2,096	0,037			
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	0,125	2,859	0,004			
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	0,048	1,161	0,246			

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik ile özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=35,504$; $p=0,000<0.05$).

Özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği düzeyinin belirleyicisi olarak öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,139$).

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyi, özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliğini düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,098$).

Öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliğini düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,125$).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliğini düzeyini etkilememektedir ($p=0.246>0.05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon Analizi bulgularına Tablo 4.19'da yer verilmiştir.

Tablo 4.19

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem Ve Teknikleri Bilme Ve Kullanabilme Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme ve Kullanabilme Yeterliliğini Tespit Edebilmek	Sabit	1,231	7,767	0,000	57,638	0,000	0,210
	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	0,177	4,324	0,000			
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	0,103	2,701	0,007			
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	0,024	0,653	0,514			

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik ile kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=57,638$; $p=0,000<0.05$).

Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği düzeyinin belirleyicisi olarak katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,210$).

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyi, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,177$).

Öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,103$).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği düzeyini etkilememektedir ($p=0.514>0.05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon Analizi bulgularına Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme Ve Uygulayabilme Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	Sabit	2,525	16,574	0,000	21,073	0,000	0,086
	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	0,072	1,837	0,067			
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	0,088	2,389	0,017			
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	0,015	0,443	0,658			

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik ile kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=21,073$; $p=0,000<0.05$).

Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği düzeyinin belirleyicisi olarak katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,086$).

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyi, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği düzeyini etkilememektedir ($p=0.067>0.05$).

Öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,088$).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği düzeyini etkilememektedir ($p=0.658>0.05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon Analizi bulgularına Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R^2
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	Sabit	2,679	12,356	0,000	9,279	0,000	0,037
	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-yeterlilik	0,140	2,499	0,013			
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-yeterlilik	0,001	0,020	0,984			
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-yeterlilik	0,023	0,456	0,648			

Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik ile ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,279$; $p=0,000<0.05$).

Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri düzeyinin belirleyicisi olarak katılımına yönelik öz-yeterlilik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,037$).

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlilik düzeyi, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,140$).

Öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri düzeyini etkilememektedir ($p=0,984>0,05$).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik düzeyi, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri düzeyini etkilememektedir ($p=0,648>0,05$).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilere Regresyon Analizi uygulanmıştır. Regresyon Analizi bulgularına Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R^2
Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri	Sabit	1,955	16,212	0,000	177,450	0,000	0,216
	Öz-yeterlilik Algıları	0,234	13,321	0,000			

Öğretmen adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=177,450$; $p=0,000<0,05$).

Kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri düzeyinin belirleyicisi olarak öz-yeterlilik algıları değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,216$). Katılımcıların öz-yeterlilik algıları düzeyi, kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,234$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

Bu araştırma da öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının; yaşlarına, cinsiyetlerine, okudukları bölüme, aldıkları kaynaştırma eğitime, ailelerinde engelli olup olmadığı ve yaşadığı yere göre incelendiğinde elde edilen bulgular:

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik ve genel öz-yeterlilik algıları yaşı 20 ve 21 olan öğretmen adaylarından, yaşı 22 olan öğretmen adaylarının ise yaşı 21 olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik algıları, yaşı 21 olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik algılarının kız öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlde yaşayan öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlilik algıları ilçe ve kasabada yaşayanlardan yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve genel öz-yeterlilik algılarının; öğrenim gördükleri bölüme, kaynaştırma eğitimi alma ve ailede engelli birey değişkeni açısından incelendiğinde farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını

kaynaştırma eğitimi alma ve ailedeki engelli birey değişkenlerinin etkilemediği söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri; yaşlarına, cinsiyetlerine, okudukları bölüme, aldıkları kaynaştırma eğitimine, ailelerinde engelli olup olmadığı ve yaşadığı yere göre incelendiğinde elde edilen bulgular:

Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği yaşı 20, 21 ve 22 olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Erkek öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği kızlardan yüksek bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının ise kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güzel Sanatlar bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği; Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü, İlk ve Ort. Sosyal Bölümü, Yabancı Diller ve PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf Öğretmenliği ve Güzel Sanatlar bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği; Yabancı Diller bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliği; Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü, İlk ve Ort. Sosyal Bölümü ve Yabancı Diller bölümüne öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu bulunmuştur. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel yeterlilikleri; Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü, İlk ve Ort. Sosyal Bölümü, Yabancı Diller ve PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Kaynaştırma eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının; kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme, ölçme değerlendirme ve kaynaştırma eğitimi genel yeterlilikleri, kaynaştırma eğitimi dersi almayan öğretmen adaylarından yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme, kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme, ölçme değerlendirme ve kaynaştırma eğitimi genel yeterlilikleri; ailede engelli birey olma ve yaşanan yer değişkeni açısından incelendiğinde farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini yaşanan yer ve ailedeki engelli birey değişkenlerinin etkilemediği söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiye göre elde edilen bulgular:

Öğretmen adaylarının, Öz-yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliği arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyinin belirleyicisi olarak öğretmen öz-yeterlilik algısı değişkeni ile ilişkisinin güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin arttığı belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Yaşı 23 ve üstü ve 22 olan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaş değişkeni ile ilgili daha önce yapılmış bazı çalışmaların bulgularında elde edilen araştırma ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Celep (2002)'in çalışmasında öğretmenlerin yaşları arttıkça öz-yeterlilik inançlarının arttığı sonucunu bulgularken, Aypay (2010) ve Scholz, Gutierrez- Dona, Sud, Schwarzer (2002)'un da buna benzer şekilde öğretmen adaylarının yaşlarının arttıkça genel öz-yeterlilik algılarının arttığını bulgulamıştır.

Ancak ulaşılan tüm araştırmalarda aynı şekilde sonuçlar ortaya çıkmadığı görülmektedir. Literatürde yaş değişkeni ile öz-yeterlilik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Uysal ve Kösemen (2013)'nin çalışmasında yaş değişkeninin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılık

göstermediğini bildirmiştir. Aynı şekilde Özata (2007) ve Brink ve Ark. (2012) de yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Demirtaş ve Ark. (2011), Aypay (2010), Bong (1999), Morgil ve Ark. (2004) ve Yavuz (2009) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının yüksek bulunması araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Daha önce yapılan; Coşkun (2011), Başaran (2010), Ekinçi (2013), Endler ve Ark. (2001), Kan (2007), Uysal ve Kösemen (2013), Kahyaoğlu ve Yangın (2007), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Gürol ve Ark. (2010) ve Gülten ve Ark. (2010)'nın çalışmalarında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Literatüre bakıldığında araştırma bulgusu ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır. Üredi, Üredi (2006) ve Çapri ve Çelikkaleli (2008)'in yaptığı araştırmada ise erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının düşük, kız öğretmen adaylarının ise öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile yaşadıkları yere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. İlde yaşayan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının, ilçe ve köyde yaşayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Korkut (2009)'un yaptığı araştırmada il de çalışan öğretmenlerin, ilçe ve köyde çalışan öğretmenlere göre öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğunun bulunması çalışmayı desteklemektedir. Farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara göre ise Ercan (2007) ile Gerçek ve Ark. (2006)'nın yaptığı çalışmada yaşanan yer değişkeni ile öz-yeterlilik algısı arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi alma ve ailede engelli birey değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını öğrenim gördükleri bölüm, kaynaştırma eğitimi alma ve ailedeki engelli birey değişkenlerinin etkilemediği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Yaşı 23 ve üstü olan öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaş değişkeni ile ilgili daha önce yapılmış bazı çalışmaların bulgularında eldeki araştırma ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Özdemir ve Ahmetoğlu (2011)'nin çalışmasında öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin arttığı sonucunu bulgularken, Karacaoğlu (2008) ve Ünal (2010)'da buna benzer şekilde öğretmen adaylarının yaşlarının arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin arttığını bulgulamıştır.

Literatürde yaş değişkeni ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Sarı ve Bozgeyikli (2002)'nin çalışmasında yaş değişkeninin öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmiştir. Aynı şekilde Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), Bilen (2007) ve Ekşi (2010)'nin yaptığı çalışmalarda da yaş değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterliliği kız öğretmen adaylarına, kız öğretmen adaylarının ise kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında; Camadan (2012), Chopra (2008) ve El-Ashry (2009)'nin yaptığı çalışmalarda erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri, Kuzu (2011) ile Güven ve Çelik (2011)'in yaptığı çalışmalarda ise kız öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında araştırma bulgusu ile uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır. Dağlar (2011), Berk ve Ark. (2009), Sarı ve Bozgeyikli (2002) ile Şahbaz ve Kalay (2010)'ın yaptığı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

Yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Güzel Sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karacaoğlu (2008), Ünal (2010) ile Bilen (2007)' nin yaptıkları çalışmalarda Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kuzu (2011)'nun çalışmasında Özel Eğitim Öğretmenliği, Sarı ve Bozgeyikli (2002)'nin yaptığı çalışmada ise Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Psikolojik Rehberlik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Literatüre bakıldığında Kayhan ve Ark. (2012)'nin yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin öğrenim gördükleri bölüme göre kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi alıp/almama değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma/özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında; Güven ve Çelik (2011), Dağlar (2011), Gözün ve Yıkımış (2004), Kuzu (2011), Berk ve Ark. (2009), Orel ve Ark. (2004), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Maden ve Avcı (1999) ve Lancaster ve Bain (2010)'un yaptıkları çalışmaların bulgularında eldeki araştırma ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır.

Karacaoğlu (2008) ve Ekşi (2010)'nin yaptığı çalışmalarda kaynaştırma/özel eğitim dersi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır. şahbaz ve Kalay (2010)'ın yaptığı çalışmada da kaynaştırma/özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görölmüştür.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile ailede engelli birey olma, yaşanılan yer değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre

öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini yaşadıkları yer ve ailedeki engelli birey değişkenlerinin etkilemediği düşünülmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalarda Kayhan ve Ark. (2012) ve Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin, Sarı ve Bozgeyikli (2002)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının engelli bir yakınlarının bulunması değişkeni ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ilişkinin anlamlı bulunmaması araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arttıkça kaynaştırma yeterliliklerinin de arttığı saptanmıştır.

Literatüre bakıldığında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma tutumları ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında araştırmamızın sonucunu ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmıştır. Buna göre, Diken (2006)'nin yaptığı çalışmasında zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının genel olarak zihin engelli öğrencilerle çalışmaya ilişkin olarak kendilerini yeterli hissettiklerini ve genel olarak zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler içinde olduklarını göstermiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının yeterlilik algılamaları ile kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasında orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aksoy ve Diken (2009)'nin yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada özel eğitim deneyimi ile öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bunun dışında Barco (2007) yaptığı çalışmada farklı bir sonuç elde etmiştir. Çalışmasında orta öğretim öğretmenleri kaynaştırmanın bazı engelli öğrenciler için işe yararken bazıları içinse işe yaramadığını belirtmişlerdir. Ve öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile kaynaştırma ortamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmalarıyla ilgili tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5.3. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulamaya ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde özel eğitim derslerinin yanında kaynaştırma eğitimi yapılan okullarda uygulama derslerine de yer verilebilir.
2. Lisans eğitimi sürecinde özel eğitimde deneyimli öğretmenlerle proje çalışmaları yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını desteklemek amacıyla uygulama derslerine ek olarak eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle birebir ortak çalışmalar yapılabilir.
4. Öz-yeterliliği daha düşük olan bölümler için nedenini araştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısı ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliği ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılabilir.
6. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliği ile “Özel Eğitim” dersinin içeriği arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Admiraal, W.F., Korthagen, F.A.J., & Wubbels, T. (2000). Effects Of Student Teachers' Coping Behavior. *British Journal Of Educational Psychology*. 70:33-52.

Akbaş, A. & Çelikkaleli, O. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1):98-110.

Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akkoyunlu, B., Feza O., & Aysun U. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29:1-8.

Aksoy, V. & Diken İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi PDR Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 10 (1): 29-37.

Aksüt, M., Battal, İ. & Yıldız, F. (2005). *Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri (Uşak İli Örneği)*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.

Alaçayır, S. (2011). *Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, O. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13 (1):93-102.

Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı*. (Geliştirilmiş 4. Baskı.) Sakarya.

Ashton, P. (1984) Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education. *Journal Of Teacher Education*. 35 (5): 28-32.

Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. A. Ataman (Ed.): *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim (9-31)*. Ankara: Gündüz Eğitim.

Avcıoğlu, H., Pınar, E. & Öztürk, T. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Özel Eğitimden Yansımalar. Ankara: Kök.

Avcıoğlu, H., Özbey, & F., Eldeniz- Çetin, M. (2004). *Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yıkılmış, A. & Sazak-Pınar, E. (Ed.): XIV Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Kök.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Special Educational Needs In The Ordinary School. *Teaching and Teacher Education*. 16 (3):277-293.

Aypay, A. (2010). Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2): 113-131.

Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 18(2):345-354.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84:191-215.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy In Human Agency. *American Psychologist*. 37(2):122-147.

Bandura, A. (1986). *Socialfoundations Of Thoughtandaction: A Social Cognitive Theory*. Englewoodcliffs. Nj: Prentice-Hall.

Barco, M. J. (2007). *The Relationship Between Secondary General Education Teachers Self-Efficacy And Attitudes As They Relate To Teaching Learning Disabled Students In The Inclusive Setting*. The Degree Of Doctor. The Faculty Of The Virginia Polytechnic Institute And State University.

Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*. (4. Basım). Ankara: Kadioğlu.

Başaran, S. S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Batu, E. S. (2000). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.

Baykoç-Dönmez, N., Aslan, N., & Avcı, N. (1997). *Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. 7. Özel Eğitim Günlerinde Sunulmuş Bildiri. Eskişehir.

Berk, H., Gülveren, & H., Başer, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2):160-168.

Berry, G., Berst, T., Jund, A.S., Overton, M., Rondina, A., & Tate, M. (2011). *What Are Teachers' Attitudes Towards Inclusion In The General Education Classroom? Teachers' Attitudes Towards Inclusion*. California State University. San Bernardino.

Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Billheimer, B. C. (2006). *Perceived Teacher Self-Efficacy In Early Childhood Settings: Differences Between Early Childhood And Elementary Education Candidates*. Master's Thesis. The Faculty Of The Department Of Human Development And Learning East Tennessee State University.

Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. & Cliffordson, C. (2012). General Self-Efficacy and Health-Related Quality of Life After Myocardial Infarction. *Psychology, Health & Medicine*. 17(3):346-355.

Bong, M.(1999). Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise. *The Journal of Experimental Education*. 67(4):315-331.

Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve Bep Hazırlamaya İlişkin Öz-yeterliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39):128-138.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing Student Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusion. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*. 28(4): 369-379.

Celep, C. (2002). *The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs and Attitudes About Student Control*. National Forum. 1-10.

Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education*. British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Heriot-Watt University.

Clark, S. (.2009). *A Comparative Analysis Of Elementary Education Preservice And Novice Teachers' Perceptions Of Preparedness And Teacher Efficacy*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Utah: Utah State University Graduate School Of Teacher Education And Leadership.

Coleman, K. P., & Karraker, H. K. (1997). *Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications*. Developmental Review. 18:47-85.

Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1: 95-109.

Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Çağlar D. (1979). *Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 82. Ankara.

Çakıroğlu, E. (2008). The Teaching Efficacy Beliefs Of Pre-Service Teachers İn The Usa And Turkey. *Journal Of Education For Teaching*. 34(1):33-44.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Development Andvalidation Of Turkish Version Of Teachers' Sense Of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim*. 30:74-81.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15):33-53.

Çinko, N. (2004). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.

Dawson, H. S. (2008). *Constructing An Effective Measurement Tool To Assess The Selfefficacy Of Preservice Teachers For Teaching Students With Disabilities. A Thesis Presented In Partial Fulfillment Of The Requirements*. For The Degree Master Of. Arts In The Graduate School Of The Ohio State University.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36:159-165.

Dickerson, K. L. (2008). *Stress And Self-Efficacy Of Special Education And General Education Student Teachers During And After The Student Teaching Internship*. The Degree Of Doctor Of Philosophy. Texas A&M University.

Diken, İ. H. (2006). Preservice Teachers' Efficacyan Dopinion Stowardinclusion Of Students With Mental Retardation. *Eurasian Journal Of Educational Research*. 23:72-81.

Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*. 2:25-39.

Diken, İ. H. & Özokçu. (2004). *Examining Turkish Teachers' Sense Of Efficacy: An İnternational Perspective*. Poster Presented At The 85th Annual Meeting Of American Educational Research Association (Aera). San Diego. Usa.

Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.

Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlilik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal Of Educational Research*. 24:87-96.

Ekinci, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. *International Periodical For The Languages. Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 8(3).

Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri İle Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

El-Ashry, F. (2009). *General Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Egypt*. Doktora Tezi. Florida University.

Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, R. M., & Flett, G. L. (2001). General Self-Efficacy and Control in Relation to Anxiety and Cognitive Performance. *Social Spring*. 20(1):36-52.

Ercan, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleriyle Fen Bilgisi Öz-yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması (Uşak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Eripek, S. (2003). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.1(2):157-167.

Fives, H., Doug, H., & Arturo, O. (2007). Does Burnout Begin With Student-Teaching: Analyzing Efficacy, Burnout And Support During The Student-Teaching Semester. *Teaching And Teacher Education*. 23(6):916-934.

Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. & Soran, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 39(1):57-73.

Gökdere, M. (2012). Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(4).

Göksu, İ. & Çevik, T. (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Adana. www.adana-meb.gov.tr/ana/islem-yukle.asp?.id=193

Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5:65-77.

Guskey, T. R. (1987). Context Variables That Affect Measures Of Teacher Efficacy. *Journal Of Educational Resear*. 81, 41-47.

Gülten, D.Ç., Özsarı, İ., Yaman, Y., & Deringöl, Y. (2010). *Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-yeterlilik Algıları ile Meraklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications.

Gürol A., Altunbaş S., & Karaaslan N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 5(3):1395-1404.

Güven, E., & Çelik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği) . *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*. 22:160-165.

Hastings, P. R., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards The Inclusion Of Children With Special Needs. *Educational Psychology*. Routledge. 23(1).

Henson R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange.

Hoy, A.W. & Spero R.B. (2005). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures*. *Teaching And Teacher Education*. 21:343-356.

İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitim Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (14):106-114.

Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstreaming Or Special? Educating Students With Dissabilities*. London And New York: Routledge Press.

Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher Attitudes Toward İnclusion Of Students With Disabilities İnto Regular Classrooms. *Education*. 117 (1):234-245.

Kahyaoglu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1):73-84.

Kan, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Öz-Yetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitim-Öğretim Öz-Yetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1):35-50.

Kaner, S. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özyetkinlik İnançları. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*. 43(1): 193-217.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. V(I):70-97.

Karahan, Ş. (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-yeterlilik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15.Baskı). Ankara:Nobel.

Kargın T., (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2):1-13.

Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Birinci Kademe ve İkinci Kademe Görev Alacak Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3:268-278.

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.

Kırcaali-İftar, G. (1992). *Özel Eğitimde Kaynaştırma*. Eğitim ve Bilim. 16:45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*. No: 561.

Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.

Köse-Biber, S. (2009). *Web Destekli Fen Bilgisi Öğretmeninin Kaynaştırma Eğitimindeki İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Düzeyi ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Özduyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Küçükyılmaz, A., & Duban , N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlilik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2:1-23.

Laarhoven, T. R., Dennis, D. M., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A Model For Preparing Special And General Education Preservice Teachers For Inclusive Education. *Journal Of Teacher Education*. 58(5):440-455.

Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student Teachers' Attitudes To Inclusion: Implications For Initial Teacher Education In Northern Ireland. *International Journal Of Inclusive Education*. 10 (6):511-527.

Lambe, J. & Bones, R. (2007). The Effect Of School-Based Practice On Student Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Journal Of Education*. 1 (33):99-115.

Lambe, J. & Bones, R. (2008). The Impact Of A Special School Placement On Student Teachers' Beliefs About Inclusion In Northern Ireland. *British Journal Of Special Education*. 35 (2):108-116.

Lancaster, J. , & Bain, A. (2010). The Design of Pre-Service Inclusive Education Courses and Their Effects Onself-Efficacy: A Comparative Study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 38(2):117-128.

Leithwood, K. (2007). *What We Know About Educational Leadership*. J.M. Burger, C. Webber Ve P. Knick. (Eds.) Intelligent Leadership. Springer. 41–66.

Leyser, Y., & Abrams, P.D. (1983). A Shift To The Positive: An Effective Programme For Changing Pre-Service Teachers' Attitudes Toward The Disabled. *Educational Review*. 35(1): 35-43.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. (Fifth Edition). New Jersey: Merrill Publishing Company.

Liaw, E. C., (2009). Teacher Efficacy Of Pre-Service Teachers In Taiwan: The Influence Of Classroom Teaching And Group Discussions. *Teaching And Teacher Education*. 25(1):176–180.

Mağden, D., & Avcı, N. (1999). *Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir.

Malian, I., & Mcrae, E. (2010). Co-Teaching Beliefs To Support Inclusive Education: Survey Of Relationships Between General And Special Educators In Inclusive Classes. *Electronic Journal For Inclusive Education*. 2 (6).

Marlowe, M., & Maycock, G. (2001). Using Literary Texts In Teacher Education To Promote Positive Attitudes Toward Children With Disabilities, Teacher Education And Special Education. *The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*. 24:75-83.

Meijer, C.J.W., & Foster, S. F. (1988). The Effect Of Teacher Self-Efficacy On Referral Change. *Journal Of Special Education*. 22:378-385.

Metin N., (1997). *Anaokuluna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Normal ve Özürlü Çocukların Kaynaştırıldığı Programlar Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi*. 5. Özel Eğitim Günleri: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.

Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6 (1):62-72.

Olson, J.M. (2003). *Special Education And General Education Teacher Attitudes Toward Inclusion*, Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements. For The Master Of Science

Degree With A Major In. The Graduate School University Of Wisconsin-Stout Menomonie. WI.

Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5:23-33.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-yeterlilik Algularının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Özdemir, S. M. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 54:277-306.

Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları ve Mesleki Deneyimleri Açısından Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. 2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-yeterlilik Alguları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trakya.

Öncül, N. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Yayımlandığı Resmi Gazete Tarih ve Sayısı: 06.06.1997. 23011.

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe.

Özyürek M., (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi*. Ankara: Kök.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings. *Review Of Educational Research*. 66:543-578.

Reber, C. K. Marashak L. E. Ve Glor-Scheib, S. (1995). *Attitudes Of Preservice Teachers Toward Students With Disabilities: Do Practicum Experiences Make A Difference?*. Annual Meeting Of The American Educational Research Association. 18-22.

Sargın, N. & Sünbül, A. M. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli Örneği*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Yakın Doğu Üniversitesi. Lefkoşa. KKTC.

Sarı, H., Çeliköz, N. & Seçer, Z. (2009). Attitudes Of Teachers And Student Teachers To Inclusive Education And Their Self-Efficacy Perceptions In Turkish Preschools. *International Journal Of Special Education*. 24 (3): 29-44.

Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2002). *Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 193:57-80.

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? :Eğitimciye Öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Rapor.

Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is General Self Efficacy A Universal Construct?. *European Journal of Psychological Assessment*. 18 (3): 242-251.

Schwarber, L. A. (2006). *A Comparison Of General Education And Special Education Teachers' Knowledge, Self-Efficacy, and Concerns In Teaching Chlden With Autism*. A Thesis For The Degree. Of Educational Specialist Department Of Educational Psychology.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.

Soodak, L. C., & Podell, D.M. (1993). Teacher Efficacy And Bias İn Special Education Referrals. *Journal Of Educational Research*. 86:247-253.

Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2):7-21.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa.

Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6(1): 41-57.

Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19:116-135.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Öz-yeterlilik Algularının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Şahin, F. & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1): 214-239.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*. 68(2):202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). *The Influence Of Resources And Support On Teachers' Efficacy Beliefs*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association. New Orleans.

Türkoğlu, Y.K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesine ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Ulusoy, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı.

Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss İle Veri Analizi*. (1. Basım). Ankara. Detay.

Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök.

Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2):217-226.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1).

Varlıer, G. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Wolf, K. J. (2008). *Agricultural Education Teacher Self-Efficacy: A Descriptive Study Of Beginning Agricultural Education Teachers In Ohio*. Doctor Of Philosophy. Ohio State University Agricultural And Extension Education.

Woolfolk- Hoy, A. (2000). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association.

Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures. *Teaching And Teacher Education*. 21(4):343–356.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.

Yıkılmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27:260–267.

Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz-yeterlilik Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Yüksel, K. (2010). *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları*. Yüksel Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Yüksel, K., Diken, İ., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31:137-148.

EKLER

EK-1 İZİN FORMU



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ



Sayı : B.86.YÖK.2.DE.F.14.0.72.00
Konu:

.../.../2013

14.05.2013*002779

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi:17.04.2013 tarih ve 773 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı 2009950206 numaralı öğrencisi Sibel DOLAPCI' nin "Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları" konulu tezi ile ilgili olarak anket uygulama isteğini bizzat kişinin kendisinin yapması, uygulama yapacağı dersten önce dersi veren öğretim üyesinden izin alması, veri toplama araçları ve tez önerisinden birer fotokopi vermesi şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr.Mustafa GÜVENDİ
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Ek-2 Elektronik Görüşme-1

15 Şubat 2013 12:36

Mehmet AKSÜT

<dr.aksut@gmail.com>

Kime: sibel dolapci <sibeldolapci@gmail.com>

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Değerli Hocam ölçüğimizi kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. Her hangi bir durumda telefonla da arayabilirsiniz.

Pedagog Dr. Mehmet AKSÜT
Mega Eğitim Denetim Danışmanlık Merkezi
UŞAK

Ek-3 Elektronik Görüşme-2



14 Şubat 2013 21:09

Yesim Capa

<capa@metu.edu.tr>

Kime: sibel dolapci <sibeldolapci@gmail.com> CS_INSTRUCTION_3

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Merhaba,

Olcegi kullanmanizda hicbir sakınca yoktur. İyi calismalar

Yesim Capa-Aydin

EK-4 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı; aşağıdaki bilgi formunda kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soruda durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz. Bütün maddeleri dikkatlice okuyup içtenlikle cevap vermenizi dilerim. Katkılarınız için teşekkür eder, öğretmenlik mesleğinizde başarılar dilerim.

Sibel DOLAPCI
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3. Bölümünüz:

4. Mezun olduğunuz lise türü:

- () Genel Lise
- () Anadolu Lisesi
- () Fen Lisesi
- () Meslek Lisesi
- () Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
- () Anadolu Öğretmen Lisesi
- () Diğer...(Belirtiniz)

5. Öğretmenlik mesleğinizi seçmenizdeki sebep nedir?

- () Çevre (rehber öğretmenler, arkadaşlarım, ailemin teşviki, eklentilerim...vs.)
- () Mesleki beklentilerim (iş garantisi, çalışma koşulları,.....vs.)
- () Ailemin sosyo-ekonomik özellikleri
- () Üniversiteye giriş puanım
- () Kişilik özelliklerim
- () Model aldığım öğretmenlerim
- () Öğrenim gördüğüm kitaplar, izlediğim filmler,.....vs.
- () Diğer...(Belirtiniz)

6. Kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

7. Ailenizde engelli birey var mı?

() Var () Yok

8. Aileniz ile birlikte yaşadığınız yer: İl (Adını Belirtiniz).....
İlçe (Adını Belirtiniz).....
Kasaba-Köy (Adını Belirtiniz).....

EK-5 KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ANKETİ

Sayın katılımcı; aşağıdaki anket yardımı ile kaynaştırma eğitimine ilişkin g6r6Őleriniz tespit edilmeye 6alıŐılacaktır. B6t6n maddeleri dikkatlice okuyup i6tenlikle cevap vermenizi dilerim. Katkılarınız i6in teŐekk6r eder, 6đretmenlik mesleğinizde başarılar dilerim.

Sibel DOLAPCI
Dokuz Eyl6l 6niversitesi Eğitim Bilimleri
Y6ksek Lisans 6đrencisi

		Hi6 Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılmıyorum	6ok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	6đrenme g66l6đ6 6eken 6đrencileri tanıyabilirim.					
2	Yetenekli 6đrencileri tanıyabilirim.					
3	Kaynaştırma eğitimi i6in gerekli y6ntemleri biliyorum.					
4	Okuma g66l6đ6 6eken 6đrencilere yardım edebilirim.					
5	Yazma g66l6đ6 6eken 6đrencileri tanıyabilirim.					
6	Harfleri doğru yazma ile ilgili g66l6k 6eken 6đrencilere yardım edebilirim.					
7	Matematiksel iŐlemlerde zorluk 6eken 6đrencilere yardım edebilirim.					
8	Duygusal ve davranışsal problemleri olan 6ocuklara problemlerini 66zebilmeleri i6in yardım edebilirim.					
9	Bedensel engelli 6đrencilerin problemlerini 66zmeye y6nelik y6ntemleri uygulayabilirim.					
10	Dil problemi olan 6đrencilerin problemlerini 66zmelerine yardımcı olabilirim.					
11	6Őt6n ve 6zel yetenekli 6ocukların ihtiya6larına y6nelik programlar d6zenleyebilirim.					
12	6đrenme g66l6đ6 6eken 6đrencilerin kendine g6ven durumlarını y6kseltebilirim.					
13	6đrencilerin ilgi ve ihtiya6larına y6nelik rehberlik hizmetlerini uygulayabilirim.					
14	Sosyal uyum g66l6đ6 6eken 6đrencilerin sorunlarını ortadan kaldırayabilirim.					
15	6đrencilerin kendilerini toplumun bir ferdi olarak g6rmelerini sağlayabilirim.					
16	6zel eğitim gerektiren her bireyin akranlarıyla birlikte aynı kurumda eğitim g6rme hakkına sahip olduğuna inanıyorum.					
17	Eğitim-6đretim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine g6re planlanması gerektiğini d6Ön6yorum..					
18	6đrencilerin problemlerini araŐtırmak ve gidermek i6in 6đretmenlerin işbirliği i6inde olması gerektiğini d6Ön6yorum.					
19	Kaynaştırma uygulamalarına devam eden 6đrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması gerektiğine inanıyorum.					
20	Zihinsel yetersizliği y6ksek seviyede olan 6đrencilerin kaynaştırma eğitimini almaması gerektiğine inanıyorum.					
21	Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda eğitimin başarı ile s6rd6r6lebilmesi i6in sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini d6Ön6yorum.					
22	Kaynaştırma eğitimine ihtiya6ı olan 6đrenciler i6in eğitim psikologları ve psikolojik danıŐmanlarla işbirliği i6inde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum.					
23	Sınıf ortamında 6đrencilere y6nelik eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini d6Ön6yorum.					
24	Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonu6 vermesi i6in 6đrencilerin ailelerinin, yakın 6evresinin ve personel bilgilendirilmesi gerektiğini d6Ön6yorum.					
25	DEBH (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu)'na sahip 6đrencilerin değerlendirilmesinde de kısa yanıtlı ve az sorulu sınavların kullanılması gerektiğini d6Ön6yorum.					
26	Bedensel yetersizliği olan 6đrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden 6ok s6zl6 uygulamaların yapılması gerektiğini d6Ön6yorum.					
27	Dil ve konuşma g66l6đ6 olan 6đrencilerin değerlendirilmesinde proje uygulamalarının daha başarılı bir 6l6me aracı olduğunu d6Ön6yorum.					
28	Otistik ve duygusal uyum g66l6đ6 6eken bireylerin g6zlem formu ile değerlendirilmesi gerektiğini d6Ön6yorum.					

EK-6 ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sayın katılımcı; aşağıdaki ölçek sizin öğretmenlik yeteneğinizi ölçmeye yönelik olarak **hazırlanmamıştır**. İfadelerde belirtilen özelliğe ne kadar sahip olduğunuzu, yan tarafta verilen 1-9' a kadar olan derecelere işaretleyiniz. Vereceğiniz içten cevaplar, çalışmanın bilimsel niteliğini artıracığından çok önemlidir. Bütün maddeleri dikkatlice okuyup içtenlikle cevap vermenizi dilerim. Katkılarınız için teşekkür eder, öğretmenlik mesleğinizde başarılar dilerim.

Sibel DOLAPCI
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Öğrencisi

		Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engellebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	