



Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*

Erdal AKBULUT¹,

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, erdalakbulut47@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5352-3484>

Cemal AKÜZÜM²

²Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, cemal.akuzum@dicle.edu.tr
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8011-6027>

Geliş Tarihi/Received: 20.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 27.04.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 26 resmi ilkokulda görev yapan 415 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve alt boyutlarındaki yeterliliklerinin “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve alt boyutlarındaki algılarının cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın ailede engelli birey olma durumu bakımından algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime yönelik tutumlarının ise “orta düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma, ailede engelli birey olma arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma değişkeninde ise kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı boyutlarında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, öz-yeterlilik, tutum.

Evaluation of the Relationship Between Classroom Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between the self-efficacy perceptions of primary school teachers and their attitudes towards inclusive education. The universe of the research carried out in the relational screening model consists of classroom teachers working in the district of Kızıltepe in Mardin province in the 2019-2020 academic year. Sampling was not used and the whole universe was tried to be reached. For this purpose, the scale was applied to 415 classroom teachers working in 26 public primary schools. Views on Inclusion Scale and Teacher Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. As a result of the research, it was seen that the teachers' general self-efficacy and their sub-dimensions are at a "very high level". No significant difference was found between

the perceptions of teachers in general self-efficacy and sub-dimensions between gender, status of being an inclusive student in the classroom and taking education / course about inclusion or special education. On the other hand, a significant relationship was found between the perceptions of being a disabled member of the family. It was observed that the attitudes of the teachers participating in the study towards inclusive education were at a "medium level". No significant difference was found between teachers' attitudes towards inclusive education and gender, being an inclusive student in the classroom, being a disabled member of the family. Significant relationships were found in some dimensions of their attitudes towards inclusive education in the education / course taking variable about mainstreaming or special education. In addition, as a result of the multiple linear regression analysis, classroom management and teaching strategies variables were found to be significant predictors of inclusive education.

Keywords: Special education, inclusive education, self-efficacy, attitude.

1. GİRİŞ

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı topluma ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyaya uyumunu sağlayarak onları zamanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle geliştirmektir. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilecek ve katkıda bulunabilecek bir şekilde yetiştirilmeleri gerekir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Bireylerin bu gereksinimlerinin karşılanması için toplumlar kendi eğitim sistemlerini oluştururlar. Bir eğitim sisteminde öğretmen, öğrenci, eğitim uzmanları, yöneticiler, müfredat, eğitim teknolojisi, mali kaynaklar ve fiziki koşullar gibi birçok faktör bulunmaktadır (Şişman, 2004). Öğretmenlerin bu unsurlar arasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, bir eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmada, eğitim ortamlarındaki fiziki koşullar, program, eğitim materyalleri vb. diğer öğelerin ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin eğitim ortamının en önemli ve etkili faktörü olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011).

Öğretmenlik, öğrenmeye rehberlik yapan, öğrenciye anlamlı öğrenmeyi sağlayan meslektir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından edinilip edinilmediğini değerlendirmektir (Kılıç, Kaya, Yıldırım & Genç, 2004). Eğitimin niteliği öğretmenin niteliğinden önemli ölçüde etkilenir. Öğretmen; öğrenciye hedeflerine ulaşmada rehberlik yapma ve alternatifler sunma, öğrenme ortamını düzenleme, yansıtıcı olma, öğrenciye seçimlerinde destek olma, yeteneklerinin farkına varma ve kendisini gerçekleştirmeye yardımcı olma gibi çağdaş görevleri yerine getirmesi beklenir. Bu görevleri yerine getirebilmesi için de öğretmenin bulunduğu zamanın gerektirdiği niteliklerle donanmış olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliklerle yetiştirilmesi gerekir (Oğuz & Topkaya, 2008).

Bandura (1988)'nin sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz yeterlilik, bir bireyin öğrenme ve davranışları gerekli düzeylere getirmek için kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlilik kişinin kendisinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir (akt. Azar, 2010). Başarısızlıklar karşısında hemen toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları yani pes etmemeleri öz yeterliliği yüksek olanları ayırt eden en önemli özelliktir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz yeterlilik, başarı ve olumlu tutum ve hatta en önemlisi de kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar (Yıldırım & İlhan, 2010).

Bandura'nın yetmişli yılların sonlarında tanımladığı "öz-yeterlilik inancı" kavramı daha sonraki yıllarda Bandura, Webb, Ashton, Gibson ve Dembo gibi bilim insanları tarafından seksenli yılların başlarından itibaren "öğretmenin yeterlilik inancı" olarak kullanılmaya başlanmıştır (Avcı, 2006). Öğretmen öz yeterlilik inancı; "bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" (akt. Şenol ve Ergün, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum, bilgi ve beceri dikkate alındığında öz-yeterlilik kavramının, özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bundan dolayı her bir öğretmenin var olan yeterliklerini eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz-yeterlilik algısına sahip olması beklenmektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olan öğretmenler örgütlemeyi daha iyi yapmakta

ve öğretimi daha istekli bir şekilde yapmaktadırlar. Öz yeterliliği yüksek düzeyde olan öğretmenler çalışılması zor ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle daha fazla ilgilenmektedirler (Soodak & Podell, 1996).

Eğitimde bireye gösterilen değer arttığı, bireyselliğin önem kazandığı bir zamandayız. Bu açıdan dünya nüfusunun azımsanmayacak bir çoğunluğuna ulaşan ve bazı gereksinimleri bulunan bireyler göz ardı edilmemelidir. Eğitim hakkından tüm bireylerin faydalanabilmesi için gerekli yasalar, yönetmenlikler gibi çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim hakkı en önemli haklardan biri olarak herkes gibi özel gereksinimliler için de asla göz ardı edilmemesi gereken bir husustur (Şahin, 2017). Özel eğitim; normal gelişim gösterenlerden farklı ve özel gereksinimi olan öğrencilere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst seviyeye gelmesini sağlayan, özel durumunu engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli bir duruma getirerek toplumun bir parçası ve kendine yeterli, üretken bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir. Özel eğitimin amacı, özel gereksinimli çocukları ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları ile en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını sağlayarak, bağımsız ve kendine yeterli bireyler olarak yetiştirmektir (Ataman, 2015).

Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük kısmı genel okullarda yaşlarıyla beraber en az kısıtlayıcı kaynaştırma ortamlarında öğrenim görmektedir (Ataman, 2015). 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. Maddesinde kaynaştırmanın tanımı şu şekildedir: “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir*”. Kaynaştırma, “herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması” düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika’ya yayılan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler, 1998).

Kaynaştırma uygulaması Türkiye’de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak kabul edilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. maddesinde “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” kararı yer almaktadır. Bu sayede, kaynaştırma uygulaması ilk olarak burada yasal dayanaklarla desteklenmiştir (Batu, Çolak & Odluyurt, 2013).

Bir eğitim çeşidi olan kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde olabilmesi için, özel eğitim dersi almaları ve lisans eğitimleri süresince hazırlanmaları önemlidir. Ancak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitiminde görev alması olası çoğu öğretmenin olumsuz yönde tutum sergilemeleri kaynaştırma eğitimi bakımından olumsuzluklar oluşturabilmektedir (Sarı & Saygın, 2002). Öğretmen, kaynaştırma programında çocukların öğrenmesine etki edebilecek çok önemli bir unsur olup kaynaştırma uygulanan bir sınıfta bireysel farklılık gözetmeksizin bütün çocukların öğretmenin olumlu tutumlarını görmesi kaynaştırmanın daha başarılı olmasını sağlar. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri, kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine ve yararına inanmaları, kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen diğer tüm etmenleri olumlu yönde etkileyecektir (Ataman, 1996). Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa olan tutumu, normal gelişim gösteren ve özellikle de özel gereksinimli çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Batu, 1998). Bazı öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda çekingen davranmakta, bu öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz olduklarını düşünerek çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer öğrencilere göre daha fazla zaman alacağını düşünmektedirler. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumlar içinde oldukları kabul edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

İlgili alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları (Baloğlu, 2020; Alpaslan, 2019; Erkoç, 2017; Özkurt, 2017; Altunbaş, 2011), kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Çınar, 2020; Ünsal, 2019; Güney, 2019; Kara, 2016; Aker, 2014) ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterliliklerini inceleyen çalışmalarda; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz

yeterlilik inanç düzeylerinin “oldukça yeterli” (Demirhan, 2019) ve “yeterli” (Doğan, 2013) olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları inceleyen çalışmalarda; Güney (2019), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ortalama düzeyde olduğunu bunun sebebinin de tecrübe ve bilginin az olmasından kaynaklı olabileceğini belirtmektedir. Çınar (2020) ise, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime olumlu baktıklarını belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma yeterliği ve öz yeterliliğini birlikte ele alan çalışmalarda ise (Girgin, 2019; Toy, 2015; Dolapci, 2013) kaynaştırma eğitimi yeterliliği ile öğretmen öz-yeterlilik algısı ilişkisinin olduğunu ve öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin arttığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının öğretim sürecini daha etkin bir biçimde planlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olması sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını etkileyecektir. Bu nedenle sınıf yapısının heterojen olduğu, tam zamanlı kaynaştırmanın özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir tercih olduğu günümüzde, öğretmen öz yeterliliği ve kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları belirlemeye ve arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik olan bu çalışmanın ihtiyaç olduğu ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu incelenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları arasında; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu, ailede engelli birey olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu, ailede engelli birey olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, sosyal bilimlerde yaygın olarak büyük kitlelerin (cinsiyet, medeni hal, yaş, gelir düzeyi, mesleki kıdem, çocuk sayısı, öğrenim durumu gibi) araştırmaya konu edilen özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır. Bu modelde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli ise, araştırmalarda ortaya konan ilişki ile iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösteren araştırma modelidir (Can, 2017). Bu araştırma Mardin ilinin Kızıltepe ilçesi merkez ilkokullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

2.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesi resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde toplam 26 ilkokul bulunmakta ve bu okullarda 564 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu amaçla, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 26 ilkokulda görev yapmakta olan 426 sınıf öğretmenine (1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri) ölçekler uygunlanmıştır. Uygulama sonrası ölçekler gözden geçirilmiş eksik veya yanlış doldurulmuş 11 ölçek çıkarılarak geriye kalan 415 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	190	45,8
	Erkek	225	54,2
	Toplam	415	100,0
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu	Evet	110	26,5
	Hayır	305	73,5
	Toplam	415	100,0
Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu	Evet	157	37,8
	Hayır	258	62,2
	Toplam	415	100,0
Ailede engelli birey olma durumu	Evet	48	11,6
	Hayır	367	88,4
	Toplam	415	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, 190'nı (%45,8) kadın, 225'inin (%54,2) ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 110'unun (%26,5) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu, 305'inin (%73,5) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 157'sinin (%37,8) eğitim/kurs aldığı, 258'inin (%62,2) ise eğitim/kurs almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailede engelli birey olma duruma göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 48'inin (%11,6) ailesinde engelli birey olduğu, 367'sinin (%88,4) ise ailesinde engelli birey olmadığı görülmektedir (Tablo 1).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bazı kişisel niteliklerini belirleyebilmek için birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için “Kaynaştırma İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğretmenlerin kişisel niteliklerini belirleyebilmek amacıyla “cinsiyet”, “sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu”, “kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu”, “ailede engelli birey olma durumu” yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği

Bu araştırmada, ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen, daha sonra ise Köse (2007) tarafından yeniden Türkçeye çevrilmiş olan “Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 24

maddeden oluşmakta olup maddelere verilen tepkiler, “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” olarak değişen beş noktalı Likert tipi bir ölçek üzerinde verilmektedir. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “Öğrenci GÜdülenmesi” 8 maddeden (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), ikinci boyut olan “Sınıf Yönetimi” 8 maddeden (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), üçüncü alt boyut olan “Öğretim Stratejileri” 8 maddeden (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) oluşmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .92$ alt boyutlarında ise “öğrenci güdülenmesi” $\alpha = .82$, “sınıf yönetimi” $\alpha = .84$ ve “öğretim stratejileri” $\alpha = .86$ 'dır (akt. Köse, 2007).

Bu araştırmada ise, öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeğinin genel güvenilirliği incelendiğinde $\alpha = .927$ olarak oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. “Öğrenci GÜdülenmesi” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .814$, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .824$, “Öğretim Stratejileri” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .823$ olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Öğrenci güdülenmesi	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	.814
Sınıf yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	.824
Öğretim stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	.823
Toplam	24 madde	.927

2.3.2. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

Antonak ve Larivee (1995) tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği analizinde 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. 4., 5., 7., 8., 12., 14., 18., 19. maddelerin “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” ve “Kaynaştırmaya Karşı Görüşler” ile, 9., 15., 17. maddelerin “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” ile, 2., 3., 13., 16., 20. maddelerin “Kaynaştırmanın Yararları” ile, 1. ve 6. maddelerin “Engelli Öğrencinin Yeterliliği” ve “Kaynaştırmanın Faydası”, 10. ve 11. maddelerin ise “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” ile ilişkili oldukları belirlenmiştir. Ölçek Likert tipi yapıya sahip olup; 1 = “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 = “Katılmıyorum”, 3 = “Kararsızım”, 4 = “Katılıyorum”, 5 = “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beşli dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .80$ 'dır (akt. Orel, Töret & Zerey, 2004).

Bu araştırmada ise, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin genel güvenilirliğinin $\alpha = .805$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda ise “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” $\alpha = .726$, “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” $\alpha = .737$, “Kaynaştırmanın Yararları” $\alpha = .790$, “Kaynaştırma Öğrencisinin Yeterliliği” $\alpha = .786$, “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” $\alpha = .870$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Kaynaştırma sınıf kontrolü	4, 5, 7, 8, 12, 14, 18, 19	.726
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	9, 15, 17	.737
Kaynaştırmanın yararları	2, 3, 13, 16, 20	.790
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	1, 6	.786
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	10, 11	.870
Toplam	20 madde	.805

2.4. Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; yüzde (%) ve frekans dağılımı (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu değişkenlerinde Independent-Samples t Testi kullanılırken, öğretmenlerin ailede engelli birey olma durumu bağımsız değişkeni için de Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Turkey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1.00-1.80	Yetersiz
Nadiren	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Bazen	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Çoğu Zaman	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Her zaman	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeği beşli likert tipi ile düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 4'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada bireylerin verilen önermeler ile ilgili görüşlerini, çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında kullanılan derecelendirme şu şekildedir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4. Çoğu Zaman, 5. Her Zaman şeklinde bir likert tipi ölçektir. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği beşli likert tipi ile düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 5'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada bireylerin verilen önermeler ile ilgili görüşlerini, çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında kullanılan derecelendirme şu şekildedir: 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4.

Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum şeklinde bir likert tipi ölçektir. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

3.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliklerine ilişkin genel algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,27$), ikinci sırada sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,25$) en az ise öğrenci güdülenmesine yönelik öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,21$) görülmektedir. Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci güdülenmesine yönelik öz-yeterliliklerini “çok üst düzeyde” algılarının yanında, öz-yeterliliklerine yönelik genel katılımlarının da “çok üst düzeyde” olduğu ($\bar{x}=4,25$) anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliliklerine Yönelik Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Öğrenci güdülenmesi	415	4,21	0,48	0,02	Çok üst düzey
Sınıf yönetimi	415	4,25	0,49	0,02	Çok üst düzey
Öğretim stratejileri	415	4,27	0,49	0,02	Çok üst düzey
Öz-yeterlilik Toplam	415	4,25	0,45	0,02	Çok üst düzey

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Öz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

3.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenci güdülenmesi	A) Kadın	190	4,20	0,47			
	B) Erkek	225	4,22	0,49	413	-0,47	0,64
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Kadın	190	4,22	0,50			
	B) Erkek	225	4,28	0,48	413	-1,30	0,19
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Kadın	190	4,24	0,49			
	B) Erkek	225	4,31	0,50	413	-1,42	0,16
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,47$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = -1,30$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -1,42$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 7).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran öğrencilerin

güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır.

3.1.2.2. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	110	4,20	0,46			
	B) Hayır	305	4,21	0,49	413	-0,32	0,75
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	110	4,25	0,49			
	B) Hayır	305	4,26	0,49	413	0,07	0,95
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	110	4,26	0,45			
	B) Hayır	305	4,28	0,51	413	-0,39	0,70
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,32$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = 0,07$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -0,39$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 8).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 8).

3.1.2.3. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	157	4,20	0,49			
	B) Hayır	258	4,21	0,47	413	-0,33	0,74
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	157	4,22	0,51			
	B) Hayır	258	4,27	0,48	413	-1,02	0,31
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	157	4,24	0,53			
	B) Hayır	258	4,29	0,47	413	-1,09	0,28
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,33$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = -1,02$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -0,39$; $p > 0,28$] boyutlarındaki

puan ortalamaları arasında kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 9).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs almayan öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 9).

3.1.2.4. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının ailede engelli birey olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	48	175,04	8402,00	7226,000	0,04*
	B) Hayır	367	212,31	77918,00		
	Toplam	415				
Sınıf yönetimi	A) Evet	48	162,57	7803,50	6627,500	0,01*
	B) Hayır	367	213,94	78516,50		
	Toplam	415				
Öğretim stratejileri	A) Evet	48	167,71	8050,00	6874,000	0,01*
	B) Hayır	367	213,27	78270,00		
	Toplam	415				

*P<.05

Analiz sonuçlarına göre; öğrenci güdülenmesi [U=7226,000; P<.05], sınıf yönetimi [U=6627,500; P<.05] ve öğretim stratejileri [U=6874,000; P<.05] boyutlarında ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. (Tablo 10).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterliliğe ilişkin her 3 faktörde de ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin ailesinde engelli birey olan öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 10).

3.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik boyutlar temelindeki tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutundaki tutumlarının en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,78$) olduğu, buna karşılık “kaynaştırma sınıf kontrolü” boyutundaki tutumlarının ise en düşük düzeyde ($\bar{x}=2,67$) olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “kaynaştırmanın yararları ” ($\bar{x}=3,47$), “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” ($\bar{x}=2,90$) ve “sınıf öğretmenin yeterliliği”

($\bar{x}=2,84$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmanın olumsuz etkisi ve kaynaştırmanın yararları boyutlarına yönelik tutumları “üst düzeyde” iken, kaynaştırma sınıf kontrolü, sınıf öğretmenin yeterliliği ve kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği boyutlarına yönelik tutumlarının ise “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik genel tutumlarını ortaya koyan katılımlarının da “orta düzeyde” ($\bar{x}=3,03$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Kaynaştırma sınıf kontrolü	415	2,67	0,58	0,03	Orta düzey
Sınıf öğretmenin yeterliliği	415	2,84	0,80	0,04	Orta düzey
Kaynaştırmanın yararları	415	3,47	0,49	0,02	Üst düzey
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	415	2,90	0,74	0,04	Orta düzey
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	415	3,78	0,95	0,05	Üst düzey
Kaynaştırma Genel Tutum	415	3,03	0,41	0,02	Orta düzey

3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutumlarına İlişkin Bulgular

3.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)} = -1,36$; $p > 0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)} = -0,22$; $p > 0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = -1,44$; $p > 0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = 0,46$; $p > 0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)} = -0,94$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimi faktörlerine ilişkin öğretmen tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 12).

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Kadın	190	2,63	0,56	413	-1,36	0,18
	B) Erkek	225	2,71	0,60			
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Kadın	190	2,83	0,83	413	-0,22	0,82
	B) Erkek	225	2,85	0,78			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Kadın	190	3,44	0,49	413	-1,44	0,15
	B) Erkek	225	3,51	0,49			
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Kadın	190	2,88	0,73	413	0,46	0,65
	B) Erkek	225	2,92	0,76			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Kadın	190	3,73	1,00	413	-0,94	0,35
	B) Erkek	225	3,82	0,90			
	Toplam	415					

* $p < .05$

Yukarıda verilen söz konusu kaynaştırma eğitime yönelik boyutlarda katılımcı grupların tutumları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, az da olsa erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 12).

3.2.2.2. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	110	2,73	0,57	413	1,17	0,24
	B) Hayır	305	2,65	0,58			
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	110	2,79	0,78	413	-0,69	0,49
	B) Hayır	305	2,86	0,81			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	110	3,49	0,50	413	0,40	0,69
	B) Hayır	305	3,47	0,49			
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	110	2,75	0,78	413	-2,37	0,08
	B) Hayır	305	2,95	0,73			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	110	3,86	0,91	413	1,08	0,28
	B) Hayır	305	3,75	0,96			
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)}=1,17$; $p>0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)}=-0,69$; $p>0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)}=0,40$; $p>0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)}=-2,37$; $p>0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)}=1,08$; $p>0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 13).

3.2.2.3. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	157	2,73	0,59	413	1,71	0,09
	B) Hayır	258	2,63	0,57			
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	157	2,84	0,83	413	-0,01	0,99
	B) Hayır	258	2,82	0,77			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	157	3,56	0,47	413	2,87	0,00*
	B) Hayır	258	3,42	0,50			
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	157	2,92	0,74	413	0,49	0,63
	B) Hayır	258	2,88	0,75			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	157	3,92	0,95	413	2,31	0,02*
	B) Hayır	258	3,70	0,94			
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)}= 2,87$; $p<0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)}= 2,31$; $p<0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin öğretmen tutumları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 14).

Ancak, “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)}= 1,71$; $p>0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)}= -0,01$; $p>0,05$] ve “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)}= 0,49$; $p>0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Söz konusu boyutlarda da kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmen tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 14).

3.2.2.4. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ailede engelli birey olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	48	235,83	11320,00	7472,000	0,09
	B) Hayır	367	204,36	75000,00		
	Toplam	415				
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	48	213,72	10258,50	8533,500	0,72
	B) Hayır	367	207,25	76061,50		
	Toplam	415				
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	48	209,76	76983,50	8160,500	0,40
	B) Hayır	367	194,51	9336,50		
	Toplam	415				
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	48	208,29	9998,00	8794,000	0,99
	B) Hayır	367	207,96	76322,00		
	Toplam	415				
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	48	212,89	10218,50	8573,500	0,76
	B) Hayır	367	207,36	76101,50		
	Toplam	415				

* $P<0,05$

Analiz sonuçlarına göre; kaynaştırma sınıf kontrolü [$U=7472,000$; $p>.05$], sınıf öğretmenin yeterliliği [$U=8533,500$; $p>.05$], kaynaştırmanın yararları [$U=8160,500$; $p>.05$], kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği [$U=8794,000$; $p>.05$] ve kaynaştırmanın olumsuz etkisi [$U=8573,500$; $p>.05$] boyutlarında öğretmenlerin tutumları arasında ailede engelli birey olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 15).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine ilişkin tüm boyutlarda ailesinde engelli birey olan öğretmenlerin, ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ailesinde engelli birey olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 15).

3.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YORDANMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin algıları temelinde kaynaştırma eğitiminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kaynaştırma Eğitiminin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Kaynaştırma Eğitimi)	2,695	,190	-	14,149	0,00	-	-
Öğrenci güdülenmesi	,038	,072	,045	,530	0,11	,026	,026
Sınıf yönetimi	,110	,069	,132	1,599	0,03	,079	,078
Öğretim stratejileri	,068	,072	,083	,949	0,04	,047	,047
R= 0,350	R ² = 0,123						
F ₍₃₋₄₁₄₎ = 3,430	p = 0,00						

Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,350$, $R^2 = 0,123$) sergilemiştir ($F_{(3-414)} = 3.430$).

Söz konusu iki değişken birlikte, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlardaki değişimin %12,3’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi ($\beta = 0,132$), öğretim stratejileri ($\beta = 0,083$) ve öğrenci güdülenmesi ($\beta = 0,045$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir ($p < .05$). Öğrenci güdülenmesi değişkeninin ise kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır ($p > .05$) (Tablo16).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlilik ve sınıf yönetiminde öz yeterlilik algılarının “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel yeterlilik algılarının “çok üst düzeyde” bulunması, öğretmenlerin aldıkları eğitime, sahip oldukları bilgi ve becerilere, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine, uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik inançlarının da yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Baloğlu (2020), Alpaslan (2019) ve Altunbaş (2011) öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının “oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşırken; Özkurt (2017) “yeterli” olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel öz yeterlilik ve alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin benzer eğitim ortamlarında eğitim aldıkları için cinsiyet değişkeninin öz-yeterlilik üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Keser (2019), Demirhan (2019), Kızılırmak (2017) ve Özkurt (2017)’un ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Korkut (2009) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ve alt boyutları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında farklılaşmaya neden olmadığını söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna göre sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı öz yeterliliği etkilememektedir. Aşçı (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu arasında bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Çiftçi (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Aşçı (2019) ve Çiftçi (2016)’nin çalışmaları araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almaması öz yeterliliğe etkisinin olmadığı söylenebilir. Arşit (2019) çalışmasında, eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenlerin öz-yeterliliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailede engelli birey olma durumunun öğretmen öz yeterliliği üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Ailesinde engelli birey olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı düzeyde olduğu ve farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ancak, Dolapci (2013) çalışmasında ailede engelli bireyin olup olmaması ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik boyutlar temelindeki tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutundaki tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, buna karşılık “kaynaştırma sınıf kontrolü” boyutundaki tutumlarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “kaynaştırmanın yararları”, “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” ve “sınıf öğretmenin yeterliliği” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Çifci (2016) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı ne çok olumlu ne de çok olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Ekşi (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptarken, Güney (2019) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu bulguya göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumunun sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve tecrübelerine dayanarak her duruma hazır oldukları ve her bireye karşı nasıl davranması gerektiğini bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Güney (2019) çalışmasında, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almama arasında “kaynaştırmanın yararları” ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim/kurs alan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmanın yararları ile kaynaştırmanın olumsuz etkileri konusunda aldıkları eğitim sayesinde tutumlarının olumlu yönde geliştiği anlaşılmaktadır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013), Adil (2019) çalışmalarında kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ile kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alma arasında anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre ailede engelli bireyin olması ya da olmaması sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özel hayatlarındaki tutum ve düşüncelerinden ayrı olarak mesleklerinde aldıkları eğitimin gereğini yerine getirmeyi çalıştıkları ve buna uygun

tutumlar takındıkları söylenilebilir. Onur (2009) çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Söz konusu iki değişken birlikte, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlardaki değişimin %12,3’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci güdülenmesi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Öğrenci güdülenmesi değişkeninin ise kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Girgin (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Toy (2015), sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çiftci (2016) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını iyileştirmek amacıyla sınıf öğretmeni yetiştiren üniversitelerin lisans programlarının içeriği kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik gerçekçi ve olumlu bir tutuma sahip olabilmeleri için sınıf öğretmeni adaylarının staj eğitimlerinin bir kısmını kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda veya özel eğitim kurumlarında almaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere kaynaştırma öğrencileriyle çalışmalarını için teşvikler sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okullarda var olan rehberlik servisinden daha fazla yararlanmaları sağlanmalı ve öğretmenlere öğretim süreçleri içerisinde daha fazla destek olunarak öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve öz yeterlilik algılarını yükseltici çalışmalar yapılabilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Yapılan bu çalışma Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan MEB’te çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Başka illerde çalışan sınıf öğretmenleriyle daha geniş örneklem grupları üzerinde bu çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını tespit etmek için farklı ölçme araçları uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Adil, B. (2019). Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Alpaslan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altunbaş, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Arşit, M. S. (2019). Özel Eğitim Okulları İle Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz yeterliliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Aşçı, O. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları İle Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Ataman, A. (Ed.). (2015). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 162-173.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının özyeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması (2.Basım)*. Ankara: Vize yayınları.
- Can, A. (2017). SPSS İle bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: PegemAkademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftci, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile değişme hazır olma durumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dolapci, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkoç, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fazlıoğlu, Y. & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Girgin, U. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Güney, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Kara, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Keser, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öz yeterlilik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Kızıllırmak, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inançları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Köse, İ. A. (2007). Öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlilik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 1-20.
- Onur, M. (2009). Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Orel, A., Töret, G. & Zerey Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Özkurt, M. F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sarı, H. & Saygın, F. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Etkinlikleri Almalarına Yönelik İhtiyaçların Analizi. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. Konya.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1996). Öğretmen etkinliği: Çok yönlü bir yapının anlaşılmasına doğru. *Eğitim ve Öğretmen Eğitimi*, 12 (4), 401-411.
- Şahin, S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şenol, F. B. & Ergün M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Toy, S. N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatti Dergisi*, 21(4), 301-308.