



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

KAYNAŞTIRMADA ÖĞRETMEN YETERLİĞİ VE
KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİ İLİŞKİSİNDE
ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK DUYGU, TUTUM VE KAYGISININ
ARACILIK ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Davut KILINÇ

ÖZEL EĞİTİM

BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**KAYNAŞTIRMADA ÖĞRETMEN YETERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ İLİŞKİSİNDE ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK DUYGU, TUTUM VE KAYGISININ ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Davut KILINÇ

Danışman

Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

/

....../....../2025

Davut KILINÇ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Davut KILINÇ 'ın bu çalışması 04/07/2025 tarihinde jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Metehan KUTLU
(Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü)

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Ömür GÜREL SELİMOĞLU
(Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ
(Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygısının Aracılık Rolünün İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Hayat, kimi zaman zorlu virajlardan, kimi zaman da insana yön veren duraklardan oluşan uzun bir yolculuktur. Ben de yürürken etrafıma bakmayı, kimi zaman yorulduğumu fark edip dinlenmeyi, kimi zamanda yolda olmayı sevdim. Temennim, bu yüksek lisans tezimin de kariyer yolculuğumun duraklarından biri olmasıdır. Bu tezim sadece akademik bir çalışmanın ürünü değil; aynı zamanda kişisel, mesleki ve duygusal gelişim sürecimin bir yansımasıdır. Bu yolculukta bana rehberlik eden, destek olan, ilham veren herkese ve mesleki yaşamım boyunca bana ilham veren öğrencilerime, danışanlarıma ve birlikte yol aldığım tüm meslektaşlarıma ve hocalarıma da teşekkür eder, onlardan öğrendiğim her deneyimin, bu çalışmada birer iz olarak yer aldığını belirtmek isterim.

Bu çalışmanın her aşamasında olduğu gibi lisanstan lisansüstü eğitime kadar, bilgi, deneyim ve desteğiyle yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Nesrin Sönmez'e sabrı, yönlendirmeleri ve akademik katkıları için sonsuz teşekkür ederim. Sunduğu bilimsel rehberlik, yalnızca bu tez çalışması için değil, aynı zamanda akademik kariyerim için önemli bir durak, yolculuğum için de değerli bir pusula olmuştur.

Kariyerime adım attığım ilk günden bu yana beni destekleyen, inanan, sabrıyla ve sevgisiyle yanımda olan tüm aileme; özellikle varlığıyla, lise hayatımdan lisansüstü kariyerime kadar bana güç katan, yoluma nefes olan eşime ve yakında dünyaya gelecek olan oğlum Yusuf Ali'ye, yakın zamanda kaybettiğim nasihatlarını ılık bilerek aydınlandığım rahmetli babama şükranlarımı sunuyorum. Onların sevgisi ve anlayışı, bu süreçte bana en büyük moral ve motivasyon kaynağı olmuştur.

Bu tez, yalnızca bir akademik zorunluluğu yerine getirmekten öte, yaşam yolculuğumun bir durağı; mesleki gelişimin bir adımı ve kişisel olarak içten gelen bir emeğin ürünüdür. Bu yolculukta yanımda olan herkese sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET
KAYNAŞTIRMADA ÖĞRETMEN YETERLİĞİ VE KOLEKTİF ÖĞRETMEN
YETERLİĞİ İLİŞKİSİNDE ÖĞRETMENLERİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK DUYGU, TUTUM VE KAYGISININ ARACILIK ROLÜNÜN
İNCELENMESİ

KILINÇ, Davut

YÜKSEK LİSANS, ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Nesrin SÖNMEZ

Haziran 2025, 136 SAYFA

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla bir arada eğitim almasını sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi öğrencilerin akademik becerilerinin yanında sosyal becerileri de şekillendirmektedir. Eğitim sürecinde aktif rol üstlenen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, kolektif yeterlik algıları ve kaynaştırma yeterlikleri de değişmektedir. Bu sebeple çalışmanın temel amacı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık rolünün incelenmesidir.

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde resmi ilkokul-ortaokul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 244 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısı ölçeği, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeği ve kolektif öğretmen yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak SPSS ve AMOS programıyla analiz edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular arasında, kaynaştırma eğitiminde kaygı ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasında, kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular arasında, kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ve kaynaştırma eğitiminde kaygı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde aracılık ettiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları alan yazındaki bulgularla tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı, Kolektif öğretmen yeterliği, Kaynaştırmada öğretmen yeterliği



ABSTRACT

EXAMINING THE MEDIATING ROLE OF TEACHERS' FEELINGS, ATTITUDES, AND CONCERNS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER EFFICACY IN INCLUSION AND COLLECTIVE TEACHER EFFICACY

KILINÇ, Davut

MASTER'S DEGREE, SPECIAL EDUCATION DEPARTMENT

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nesrin SÖNMEZ

June 2025, 136 PAGES

Inclusive education provides opportunities for students with special needs to learn in the same environment as their typically developing peers. This education shapes social skills as well as academic skills. The feelings, attitudes, concerns towards inclusive education, collective efficacy perceptions and inclusion efficacy of teachers who take an active role in the education process also change. For this reason, the main purpose of this study is to examine the mediating role of teachers' feelings, attitudes and concerns towards inclusive education in the relationship between teacher efficacy in inclusion and collective teacher efficacy.

The study group consisted of 244 teachers working in public primary, middle, and secondary schools in İzmir province in the 2023-2024 academic year. Teachers' feelings, attitudes, and concerns towards the inclusive education scale, teacher efficacy in inclusion scale, and collective teacher efficacy scale were used as data collection tools in the study. The data obtained were analyzed using SPSS and AMOS software, based on the correlational survey model and structural equation modeling (SEM).

According to the findings of the study, there is a negative and significant relationship between teacher efficacy in inclusion and feelings about inclusive education, between concern about inclusive education and teacher efficacy in inclusion, between collective teacher efficacy and feelings about inclusive education, and between collective teacher efficacy and attitudes about inclusive education and concern about inclusive education. It was determined that teachers' feelings, attitudes, and concerns towards inclusive education mediated the

relationship between teacher efficacy in inclusion and collective teacher efficacy. The findings of the study were discussed in relation to existing literature, and relevant recommendations were provided.

Keywords: Feelings, attitudes, and concerns towards inclusive education, Collective teacher efficacy, Teacher efficacy in inclusion



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi:	6
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4.Varsayımlar	10
1.5.Sınırlılıklar.....	10
1.6.Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kaynaştırma Eğitimi.....	12
2.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi	14
2.2. Öğretmenlerin Kaynaştırmada Yeterlik İnancı.....	21
2.2.1 Öğretmenlerin Kaynaştırma Yeterliğini Etkileyen Faktörler.....	22
2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	26
2.3.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen ve Öğrenci Başarısı İlişkisi.....	27
2.3.2. Kolektif Yeterlik ile Öğretmen ve Öğrenci Başarısının İzlenmesi	28
2.3.4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı ve Öğrencilerin Sosyal, Duygusal Gelişimi İlişkisi.....	29
2.3.5. Kaynaştırma Eğitimi ve Kolektif Öğretmen Yeterliği	29
2.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygısı	30
2.4.1. Öğretmenlerin Duygusal Durumu.....	31
2.4.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Tutumları	31
2.4.3.Öğretmen Kaygısı	32
2.4.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygılarını Etkileyen Faktörler.....	34

2.4.5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum, Kaygısı ile Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği	35
2.4.6. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkide Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygıların Aracılığı	36
2.5. İlgili Araştırmalar	38
2.5.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına İlişkin Araştırmalar	38
2.5.1.1. Yurtiçi Araştırmalar	38
2.5.1.2. Yurtdışı araştırmalar	39
Tablo 4'te yukarıda sunulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarına ilişkin yurt içi ve yurtdışı araştırmaların temel sonuçları özetlenmektedir.	39
2.5.2. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliğine İlişkin Araştırmalar	41
2.5.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	41
2.5.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	43
2.5.3. Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Araştırmalar	46
2.5.3.1. Yurtiçi Araştırmalar	46
2.5.3.2. Yurtdışı Araştırmalar	46
2.5.4. Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygıların Aracılık Etkisine Yönelik Çalışmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	49
3.2 Araştırma Grubu	49
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.3.2. Kaynaştırma Eğitimine ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği	51
3.3.3. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği	52
3.3.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	52
3.4. Verilerin Toplanması	53
3.5. Verilerin Analizi	53
3.5.1. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	54
3.5.2. Açıklayıcı Faktör Analizleri	57
3.5.3 Doğrulayıcı Faktör Analizleri	63

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çalışma yılı açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının incelenmesi ..	69
4.2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterlikleri algılarının çalıştıkları eğitim kademesi açısından incelenmesi	71
4.3. En son mezun olunan derece açısından öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterliklerinin incelenmesi	73
4.4. Sınıfında ÖGÖ olma durumu açısından öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterliklerinin incelenmesi	74
4.5. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılar, kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi.....	76
4.6. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygısının Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular	78

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma	81
5.2. Öneriler	93
Araştırmacılara ilişkin öneriler	93
Uygulamacılara ilişkin öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ.....	120
BENZERLİK RAPORU	121
BİLDİRİM	122

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Tam Zamanlı Kaynaştırma Modelinin Avantaj ve Dezavantajları.....	16
Tablo 2.2 Yarı Zamanlı Kaynaştırma Modelinin Avantaj ve Dezavantajları	17
Tablo 2.3 Tersine Kaynaştırma Modelinin Avantaj ve Dezavantajları	18
Tablo 2.4 Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına İlişkin Araştırmalar.....	40
Tablo 2.5 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliğine İlişkin Araştırmalar	45
Tablo 2.6 Kolektif Öğretmen Yeterliliğine İlişkin Araştırmalar.....	47
Tablo 2.7 Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygıların Aracılık Etkisine Yönelik Çalışmalar.....	48
Tablo 3.1 Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler.....	50
Tablo 3.2 Verilerin Normalliliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	54
Tablo 3.3 Ölçeklerde Yapılan Değişiklikler.....	56
Tablo 3.4 Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Faktör Yükleri (AFA).....	57
Tablo 3.5 Yeniden Düzenlenmiş Haliyle Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Faktör Yükleri (AFA).....	58
Tablo 3.6 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Faktör Yükleri (AFA).....	60
Tablo 3.7 Kolektif Öğretmen Yeterliliği Ölçeği Faktör Yükleri (AFA).....	61
Tablo 4.1 Çalışma Yılına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	70
Tablo 4.2 Çalışılan Kademeye Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	72
Tablo 4.3 Mezuniyet Derecesine Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi.....	73
Tablo 4.4 ÖGÖ'nün Olup Olmamasına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi.....	74
Tablo 4.5. Değişkenler Arası İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi.....	76
Tablo 4.6 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliliği İlişkisinde Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygısının Aracılık Etki Tablosu.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik 2.1 Türkiye’de Son 5 Eğitim Öğretim Döneminde Kaynaştırma Eğitim Alan Öğrenci Sayısı.....	20
Şekil 3.1 Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	63
Şekil 3.2 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	65
Şekil 3.3 Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	67
Şekil 4.1 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu Tutum ve Kaygısının Aracılık Etkisi.....	78

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenci

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

AMOS: Analysis of Moment Structures



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya ilişkin problem durumu, önem, amaç, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda, bu alanda eğitim almış öğretmen tarafından, bireyselleştirilmiş öğretim programıyla özel yöntem ve tekniklerin uygun ortamda sunulmasıyla gerçekleşmektedir (Özyürek, 2020). Bu ortamın, öğrenci için en az sınırlayıcı eğitim ortamı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Ataman, 2021). Özel eğitim hizmetlerinin planlamasında, öğrencinin fiziksel, sosyal çevresinden imkânlar dâhilinde ayrılmaması esastır ve bu yönüyle de öğrencilerin akranlarıyla bütünleşerek sosyalleşebileceği en uygun ortam kaynaştırma eğitimidir. Dünyada 1960'lı yıllardan itibaren uygulanmaya başlanmış olan kaynaştırma eğitimi, ülkemizde 1983 yılında çıkarılan kanun ile (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983) yaygınlaşmış ve 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname (KHK; MEB, 1997) ile zorunlu hale getirilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinime sahip öğrencilerin (ÖGÖ) gerekli düzenlemeler ve desteğin sağlanmasıyla, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim aldığı süreçtir (Kavale ve Forness, 2000). Kaynaştırma eğitiminde temel amaç, ÖGÖ'nün akranlarıyla bir arada olduğu ortamda akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini ilerletebilmektir (Sharma, 2020). Eğitim sürecinin başarılı olmasını sağlamak için öğretmenlerinin ve diğer kişilerin ÖGÖ'nün gereksinimlerini anlaması ve akademik gelişimi için uygun stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Forlin vd., 2019). Ancak ÖGÖ'nün sınıf içerisindeki gelişiminde birincil destekleyici olan öğretmenlerin rolü, yalnızca öğrencilerin akademik gelişimlerini arttırmakla sınırlı değildir. Öğretmenler, öğrenciler arası etkileşimi destekleyen, sosyal etkileşimlerini arttırabilecek paylaşımları ortaya koyan ve empati yapabilme becerilerini destekleyen kişiler olmalıdır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve beceriler kadar olumlu duygu ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (McLeskey vd., 2017).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygıları kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaklaşımlarını belirlemektedir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu duygular

ve tutumlar öğretmenlerin sınıftaki iletişimlerini ve kaynaştırma eğitimine olan bağlılıklarını arttırmaktadır (Kahraman, 2020). Öğretmenlerin olumlu duyguları, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine daha etkili bir şekilde katılmaları için yönlendirici olabilmektedir (Dignath vd., 2022). Olumlu duygularla öğretmenler, öğretim süreçlerine daha çok odaklanarak, ÖGÖ'lerin gereksinimlerini daha iyi fark ederek onlara uygun desteği sağlamaktadır (Calandri vd.,2025). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu duyguları, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmanın yanı sıra sınıf içindeki etkileşimlerini de güçlendirmektedir (Sharma, 2020; Friedrich vd., 2020).

Duyguların, düşüncelerin ve davranışların bütünü olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumu, kaynaştırmanın nasıl algılandığını, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili neler hissettiğini ve nasıl davranışlar sergilediğini gösterebilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları, öğretim stratejilerini, sınıf yönetim becerilerini ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi etkileyebilmektedir (Clarke vd.,2023). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları, kaynaştırma sürecindeki öğretmen-öğrenci ilişkisini yansıtabilmekte ve öğrencinin psikososyal ve bilişsel gelişimi üzerinde etki bırakabilmektedir (Nir ve Kfir, 2020). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili pozitif duygu ve tutumları, öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimine olumlu etkiler sağlamaktadır (Karasu, 2019). Kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutum besleyen öğretmenler yaratıcı yöntemleri kullanmakta ve daha esnek yaklaşım sergileyebilmektedirler (Kazmi vd.,2023). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutumları ise ÖGÖ'lerle etkileşimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Sharma ve Desai, 2021). Bu olumsuzluklar öğretmenlerin sınıflarda ÖGÖ ile etkileşimini, sınıf yönetimini, sorunlara karşı müdahaleleri etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma süreci içerisinde karşılaşabilecekleri zorluklar, ÖGÖ'nün yetersizliğinden kaynaklı ihtiyaçları karşılamaya yönelik endişeleri artırarak kaynaştırmaya yönelik kaygıları arttırmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetiminde ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde zorluk yaşamaktadırlar (Klassen ve Chiu, 2010). Kaygıları arttığında öğrencilerle daha az etkileşim içerisinde olarak, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanabilmekte bu da onların özyeterlik algılarına olumsuz etki edebilmektedir (Ainscow, 2020; Kahraman, 2020).

Öğretmenlerin eğitim sürecindeki becerilerine duyduğu güven, öz yeterlik algısı olarak ifade edilebilir (Emiru ve Gedifew, 2024). Kaynaştırma eğitiminde öz yeterlik ise öğretmenlerin sınıflarda karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelebilme ve öğrencilere gerekli destekleri sunma yeteneklerine olan inançlarıdır (Sharma vd., 2012). Kaynaştırma eğitiminde öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, kaynaştırma eğitime daha olumlu yaklaşır ve öğrencilerine daha etkili destek sunar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ayrıca, yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, kaynaştırma sürecindeki zorluklarla başa çıkarken daha yaratıcı ve etkili çözümler geliştirebilirler (Sharma vd., 2011). Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal etkileşimleri konusunda daha yüksek beklentiler içine girer ve bu beklentiler doğrultusunda çalışmalarını olumlu yönde arttırabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kaynaştırma eğitimindeki başarılarını, motivasyonlarını ve sürece bağlılıklarını artırarak öğretimsel stratejilerinin kalitesini de olumlu yönde etkileyebilir (Bandura, 1997; Sharma vd., 2011). Buna karşılık, düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları zorlukları daha büyük bir engel olarak görebilir ve ÖGÖ'lerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamada düşük performans sergileyebilirler (Chong vd., 2020). Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarıyla birlikte sınıf içindeki etkileşimlerinde de zorluklara yol açabilir.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları da önem arz etmektedir. İş birliğinin ortak bir amaç etrafında birleşerek etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, öğretmenlerin kaynaştırma sınıfında karşılaştıkları zorluklarla baş etmeleri daha da güçleşebilir (Goddard vd., 2004). Öğretmenlerin bir grup olarak öğrencilerle birlikte çalışma, hedef oluşturma ve bu hedeflere ulaşma inançları, kolektif yeterlik algısı olarak tanımlanır (Clarke vd., 2023). Kolektif yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, iş birliğini artırarak eğitim sürecini daha etkili hale getirebilirler (Klassen, 2010). Kolektif yeterlik algıları düşük olan öğretmenler ise öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve gelişimleri doğrultusunda diğer öğretmenlerle iş birliği yapmada daha az etkin olabilirler (Ross ve Gray, 2006).

Kaynaştırma eğitiminde kolektif yeterlik algısı öğretmenlerin iş birliği yaparak ÖGÖ'nün eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada birbirlerini desteklemelerine ve eğitimde başarılı olmalarına yönelik inançlarını ifade eder (Goddard vd., 2004). Kaynaştırma eğitiminde kolektif yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşmaları mümkün olabilmektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

Bunun aksine kolektif yeterlik algıları düşük olan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimindeki başarıları ve öğrenme deneyimleri olumsuz yönde etkilenebilir (Zee ve Koomen, 2016).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği kaynaştırma eğitimi süreci için oldukça kritik faktörlerdir. Bu faktörlerin birbiriyle ilişkisi, öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerini ve kaynaştırma eğitimi başarısını da etkileyebilir (Martin vd., 2020). Öğretmenlerin olumlu duygular içinde olması, kaynaştırma sınıfında yer alan ÖGÖ'lere yönelik yaklaşımlarında kendine olan güveni ve inancı artırmaktadır (Zee ve Koomen, 2016). Bununla birlikte, kaynaştırmaya yönelik olumlu duygulara sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlerle iş birliği yapma ve öğretim süreçlerine katılımda daha fazla destek sunmaları mümkün olmaktadır (Goddard vd., 2004). Olumsuz duygular ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sınıfında etkili öğretim yapmalarını engelleyebilir ve etkili iletişim kurmalarını zorlaştırabilir. Bu da öğretmenlerin yeterlik algılarını ve kolektif yeterlik algılarını olumsuz etkileyerek, öğretmenlerin birlikte ekip olarak çalışmasını ve öğrencilerle ilgili ortak hedefler belirlemelerini güçleştirebilir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar, öğretmenlerin kendilerine ve diğer meslektaşlarına olan güvenleriyle birlikte daha etkili öğretim yapmalarına olanak tanır (Goddard vd., 2004). Böylece öğretmenler, daha çok iş birliği yaparak kolektif yeterliklerine katkıda bulunabilirler. Ancak, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz tutumlar öğretmenlerin sınıf içindeki etkinlik ve işleyişindeki etkinliklerini azaltabilir ve kolektif yeterliklerini olumsuz etkileyebilir (Klassen ve Chiu, 2010; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Kaygı düzeyi yüksek öğretmenler, kendi yeterliklerini olumsuz değerlendirebilir ve bu da öz yeterlik algılarının düşmesine yol açabilir. Bu durum, meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarını engelleyerek kolektif yeterliklerini de olumsuz etkileyebilir. Kaynaştırma eğitimi sürecine yönelik kaygıları yüksek olan öğretmenlerin, ÖGÖ'lerin ihtiyaçlarını karşılamak için strateji kullanmada zorlanmaları muhtemeldir. Bu durumun da öz yeterlik algılarıyla birlikte kolektif yeterlik algılarının azalmasına yol açtığı rapor edilmektedir (Gülsün vd., 2023).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecindeki davranışları, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarıyla kaynaştırma eğitimi ile ilgili öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları yapılarla şekillenmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu duyguları, tutumları ve düşük kaygı düzeyleri, onların yeterlik algılarını ve kolektif yeterlik algılarını artırabilir, dolayısıyla kaynaştırma eğitimindeki başarıyı da olumlu yönde etkileyebilir (Zee

ve Koomen, 2016; Pajares, 1992). Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, öğretmenlerin eğitim süreçlerine yaklaşımını şekillendirerek etkili bir eğitim ortamı yaratmalarına katkı sağlayabilir. Olumsuz duygular ve yüksek kaygılar ise öğretmenlerin öğretim süreçlerine olan inançlarını azaltabilir ve kolektif iş birliğini olumsuz etkileyebilir (Goddard vd., 2004).

Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki etkileri ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin duygularının ve tutumlarının kolektif yeterlikleri üzerinde etkili olduğu, kaygılarının arttığında ise kolektif yeterlik algılarının düştüğü gözlemlenmiştir (Zee ve Koomen, 2016). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutumlarının yalnızca bireysel yeterlik algıları üzerinde değil, aynı zamanda kolektif yeterlik algıları üzerinde de etki oluşturabileceği bulunmuştur (Fohlin vd., 2024).

Sınıfında ÖGÖ olan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını etkilediği gözlemlenirken, kaynaştırmaya yönelik duygu ve kaygılar ile öğretmen yeterliği arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bayar ve Üstün, 2017). Buna karşılık sınıfında ÖGÖ bulunmasının, öğretmenlerin tutumları ve yeterlik algılarını etkilediği rapor edilmektedir (Loreman vd., 2013). Ayrıca öğretmenlerin mesleki çalışma yılları arttıkça kaynaştırma eğitime ilişkin kaygı düzeylerinde azalma ve yeterliklerinde artış gözlenmiştir (Kurniawati vd., 2017). Sharma ve Jacobs (2016) ise, öğretmenlerin mezuniyet düzeylerine göre, lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans mezuniyetine sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu tutum ve daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çalıştığı eğitim kademesi bakımından ise ilköğretim kademesinde görev alan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademesinde görev alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumu daha olumlu ve kolektif yeterlik algısı da daha yüksek bulunmuştur (De Boer vd., 2011).

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları, onların eğitim sürecindeki başarılarını etkileyebilir (Goddard vd., 2004). Bu sebeple, öğretmenlerin benzer amaçlarla bir arada bulunduğu okul ortamında, bir arada çalışma, iş birliği yapma, grup dinamiğini oluşturma ve sürdürme gibi yaklaşımlarında öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının önemli bir yeri vardır. Alan yazın, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının kaynaştırmada öğretmen yeterliği üzerinden kolektif yeterlik algılarında değişimlere yol açabildiğini ve kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde ilerlemesini yönlendirdiğini göstermektedir (Henson, 2001).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili, duygu, tutum ve kaygısı ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği, kolektif öğretmen yeterliğinin ilişkisini ortaya koyan yeterli kanıt olsa da kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık rolünü inceleyen yeterli çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkilerde duygu, tutum ve kaygının aracılık rolünü anlamak, kaynaştırma eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir.

1.2 Araştırmanın Önemi:

Çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliğine etki eden değişkenler ve aralarındaki ilişkiler incelenmektedir.

Öğretmenlerin çalışma yılı, onların kaynaştırma eğitimindeki duygu, tutum ve kaygıları ile kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırmada öğretmen yeterliklerini etkileyebilecek temel etmenlerdendir. Öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça, yeterlikleri ve farklı öğrenci düzeyleri ile karşılaşması onların bu algılarını şekillendirebilir. Bu sebeple, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları ile kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin nasıl şekillendiğini belirlemek, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasına, yapılacak çalışmalara rehber olması açısından önemini ortaya koymaktadır. Alan yazında bu değişkenlere dair sınırlı çalışmanın yer alması da çalışmanın önemini artırmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi, sınıf içerisinde karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik müdahale biçimlerinden özel gereksinimli öğrenci ile kuracağı etkileşime dair bir alanda etki oluşturabilir. Öğretmenlerin ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarında, kolektif öğretmen yeterliklerinde ve kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinde farklılıkların olması; kademelere göre farklı eğitim yöntemleri ile hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerektirebilir. Bu sebeple, öğretmenlerin çalıştığı kademelere göre bu değişkenleri incelemek, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin nasıl bir psikolojik ihtiyaç içerisinde olduğunu duygu, tutum ve kaygılarından anlayarak; onların kolektif öğretmen yeterlikleri ve kaynaştırma öğretmen yeterliklerinde

nasıl bir farklılık oluşturduğunu belirleyerek alan yazında yer alan bu boşluğu doldurmak çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim dereceleri, kaynaştırma eğitimi sürecindeki pedagojik donanımlarıyla bilgi düzeyleri şekillenebilir. Mezuniyet derecesiyle beraber akademik yeterlik arttıkça, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime dair daha bilinçli olmaları beklenir. Ancak, akademik bilgi birikiminin artması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğine nasıl yansıdığı alan yazında çalışılması gereken konular arasında yer almaktadır. Bu sebeple, bu çalışmayla öğretmenlerin mezuniyet derecesiyle sadece bilgi birikimleri değil, onların bu değişkenler üzerindeki etkilerinde nasıl bir farklılık oluşturduğunu anlayarak; lisans ve lisansüstü eğitim politikalarında nelerin yapılabileceğine dair ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerden sınıfında ÖGÖ olanların, kaynaştırma süreciyle karşı karşıya kalmasıyla beraber psikolojik süreçleri ve yeterlikleri şekillenebilir. ÖGÖ, öğretmenlerin sınıf yönetimi, eğitim planını uygulama, sosyal becerileri izleme gibi alanlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısı; kaynaştırma öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğinde farklılıklar oluşturabilir. Çalışmanın bulgularıyla nasıl farklılıkların oluştuğunu ortaya koymak da destek sistemlerinin ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili politikaların şekillenmesine katkı sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarını etkileyen demografik ve mesleki özelliklerin belirlenmesi hem öğretmen eğitiminde hem de kaynaştırma eğitimi politikalarında iyileştirmeler yapılmasına zemin hazırlama potansiyeline sahiptir. Öğretmenin mesleki deneyimi, görev yaptığı eğitim kademesi, eğitim düzeyi ve sınıfında ÖGÖ bulunup bulunmaması gibi faktörlerin; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları, öz yeterlik algıları ve kolektif yeterlik algıları üzerindeki etkilerini anlamak, hangi öğretmen gruplarının daha fazla destek ihtiyacı duyduğunu belirlemek açısından kritiktir. Araştırmada elde edilen bulgular, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının daha hedefli ve etkili biçimde tasarlanmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminin sahadaki uygulanabilirliğini artırmak ve ÖGÖ'lerin nitelikli

öğretmenlerle buluşmasını sağlamak için stratejik yönlendirmeler sunabilir. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği, öğretmenin kaynaştırma sürecinde kendisini nasıl algıladığını ortaya koymaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin bir arada olma, ortak amaçta bulunmalarına dair algılarını ortaya koymaktadır.

Kaynaştırma sürecinin öğretmenler arası iş birliği gerektirdiği, öğrenci odağında ortak amaçlar geliştirilmesi gerektiği ve farklı düzeyde ÖGÖ ile yeterlik algılarının şekillenebileceği bir süreç olması sebebiyle, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemek; öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmanın, kaynaştırmada öğretmen yeterliğini nasıl etkileyebileceğini ya da kaynaştırmada öğretmen yeterliğini artırmanın onların ÖGÖ odağında ekip olarak ortak amaçta bulunabilme düzeyine nasıl katkı sunabileceğine ışık tutabileceği beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin birey olmaları sebebiyle kaynaştırma sürecindeki öğretmen yeterliğinin ve kolektif yeterliğin dışında; onların duyuşsal süreçlerini içeren duyguları, tutumları ve kaygıları da onların bu ilişkilerini açıklamada belirleyici olabilir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öz yeterlik algısı ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemek, kaynaştırma eğitiminin bütünsel yapısını anlamak açısından büyük önem taşır. Bu tür değişkenler, kaynaştırma eğitimi ortamlarının kalitesini ve başarısını doğrudan etkileyen temel unsurlardır. Örneğin, kaynaştırma sürecinde etkin rol oynayan ve kaynaştırma uygulamasında öğrenci üzerinde belirgin etkisi olan öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarının etkin bir kaynaştırma süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi; örneğin, tutumun öz yeterliği ne ölçüde etkilediği veya öz yeterlik algısının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı gibi sorulara yanıt sağlayabilir. Böylece, öğretmenlerin neden belirli davranış kalıpları sergilediği ya da hangi koşullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarını daha etkin biçimde gerçekleştirdikleri anlaşılabilir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerini geliştirmek, destekleyici müdahale alanlarını belirlemek ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını güçlendirmek açısından stratejik öneme sahiptir. Ayrıca, kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılar, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisi hakkında ulaşılan veriler, bu konuda gerekli hizmet içi eğitimlerin yapılandırılması konusunda katkılar sağlayabilir.

Çalışmada kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının aracılık rolünün test edilmesi, özel eğitim alanındaki sınırlı sayıda çalışmanın bir parçası olarak alan yazına katkı sağlayacaktır. Çalışma bulgularından yola çıkılarak yapılacak düzenlemeler, planlamadan uygulamaya geçişte bir rehber niteliği taşıyabilir; aynı zamanda bu çalışma, hangi konuların araştırılabileceği konusunda bilgi sağlayarak diğer araştırmalara katkı sunabilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık rolünün incelenmesidir. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygısı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği, çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygısı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği, çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygısı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği, mezuniyet derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygısı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği, sınıfında ÖGÖ olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygısı ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisi nasıldır?
6. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısı aracılık etmekte midir?

1.4.Varsayımlar

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın temel varsayımı, örneklem grubu olan öğretmenlerin ölçeklere ve demografik bilgilere samimi ve doğru yanıt vermiş olmalarıdır.

1.5.Sınırlılıklar

Çalışmanın değişkenleri; kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısı ‘Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği’, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ‘Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği’, kolektif öğretmen yeterliği ‘Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği’ ile ölçülmüştür. Bu sebeple araştırma ölçeklerin ve öğretmenlere ait demografik bilgilerin kapsamı ile sınırlılık göstermektedir. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan öğretmenlerden toplanmış verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı: Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını oluşturan tutum, deneyim, yaş, özel eğitime dair alınmış eğitimlerle destekleyici hizmet yeterliğini içermektedir (Gökdere, 2012).

Duygu: Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu ya da olumsuz hislerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili motivasyonlarının ve bağlılıklarının olumlu duyguları yansıtırken, kaygı hissetmeleri ise olumsuz duyguları yansıtmaktadır (Friedrich vd., 2020).

Tutum: Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili genel yaklaşımlarını duygusal ve bilişsel alanlardan beslenerek ortaya koymaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumların düzeyi, verilecek eğitimlerin daha etkili olmasına imkân sağlayabilmektedir (Sharma ve Desai, 2021).

Kaygı: Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygıları, kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan zorluklarla birlikte sorumluluklar sebebiyle hissedilen endişeleri

yansıtmaktadır ve öğretmenlerin eğitim sürecindeki kararlarını şekillendirebilmektedir. Aynı zamanda, yaklaşımlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Ainscow, 2020).

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği, Tschannen-Moran ve arkadaşları (1998) tarafından, öğretmenin özel bir öğretme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli davranışlarını yönetebilme ve gerçekleştirilmeye yönelik inançları olarak tanımlanmıştır.

Kolektif Yeterlik, Bandura (1997) tarafından, bir başarıya ulaşmak için bir grubun gerekli davranışları düzenleyebilme ve yönetebilme yeteneklerine ilişkin ortak inançları olarak tanımlanmıştır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; kaynaştırma eğitimi, kaynaştırmada öğretmen yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarına ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, bu kavramlara ilişkin yapılmış araştırmalar da bölüm sonunda sunulmuştur.

2.1 Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitime dâhil edilmesine yönelik olarak literatürde “Kapsayıcılık” (Inclusion), “Kaynaştırma” (Mainstreaming) ve “Bütünleştirme” (Integration) gibi terimler kullanılmaktadır. Zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilen bu terimler şu şekilde tanımlanabilir:

Kapsayıcı Eğitim (Inclusion): Akranlarından farklılıkları olan öğrencilerin, tüm öğrencilerle birlikte gerektiğinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla aynı ortamda eğitim almalarını ifade eder. Bu yaklaşımda öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak amaçlanır. Günümüzde, sosyal kabulü artırma hedefiyle yaygınlaştırılan bir modeldir (Forlin, 2018).

Kaynaştırma (Mainstreaming): Özel gereksinimli öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almalarını esas alır. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren yaygınlaşmıştır. Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ), akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim gördüğü, bireysel ihtiyaçlarına uygun materyal, yöntem ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı bir eğitim yaklaşımıdır (Turnbull vd., 2020). Bu modelde sosyal uyumun sağlanması ve akademik destek sunulması temel amaçtır (Kargın, 2004).

Bütünleştirme (Integration): Fiziksel olarak aynı ortamda bulunmayı hedefleyen bu modelde, öğrencilerin bireysel destek alma durumu ön plandadır. Ancak öğretimsel süreçlere katılım sınırlı kalabilir (Jardinez ve Natividad, 2024).

20. yüzyılın ortalarına kadar özel gereksinimli bireyler, toplumdan izole edilmiş özel kurumlarda eğitilmekteydi (Hill ve Taylor, 2021). Ancak 1950’li yıllardan itibaren toplumsal değişimlerle birlikte, özel eğitim alanında kapsayıcı anlayışlar gelişmeye başlamış ve

ÖGÖ'lerin akranlarıyla bütünleştirildiği sınıf ortamları öne çıkmıştır (Simeonsson, 2009). Bu gelişmelerde ulusal ve uluslararası belgeler de etkili olmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren *Education for All Handicapped Children Act (EHA)*, özel gereksinimi olan çocukların genel eğitim ortamlarında eğitim görmelerini yasal zorunluluk haline getirmiştir (Pugach ve Warger, 2001). 1994 yılında UNESCO tarafından yayımlanan Salamanca Bildirgesi ise, kaynaştırma eğitimi evrensel bir ilke haline getirmiş ve kapsayıcı eğitime küresel düzeyde geçişi teşvik etmiştir (UNESCO, 1994).

1990'lı yıllardan itibaren birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, kaynaştırma eğitimi yasal düzenlemelerle desteklemiş ve bu uygulamaları yaygınlaştırmıştır (Katsiyannis, 2008). Böylece, yalnızca fiziksel bütünleşmeyi değil, aynı zamanda sosyal ve pedagojik kapsayıcılığı içeren bütüncül bir model benimsenmiştir.

Türkiye'de ise uzun yıllar yasal mevzuatta kaynaştırma eğitimi terimi kullanılmıştır ancak 2018 yılında yeniden düzenlenerek yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma/bütünleştirme olarak ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yönetmelik; bireysel farklılıklara duyarlı öğretim planlamaları yapılması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve destek hizmetlerin sunulması gibi düzenlemeleri içermektedir. Ayrıca, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öğrenciler için bir hak olarak tanımlanmıştır. Ancak bu düzenlemelere rağmen uygulamada ağırlıklı olarak "mainstreaming" yaklaşımının benimsenmeye devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada "kaynaştırma eğitimi" terimi bu yaklaşıma dayalı olarak seçilmiştir. Dünya genelinde ise daha kapsamlı ve kapsayıcı (inclusion) eğitim modellerine geçiş sürecinin hız kazandığı ifade edilebilir.

Kaynaştırma eğitimi, ÖGÖ'lerin sınıf içerisinde karşılaşabileceği zorlukları en aza indirmek amacıyla bireysel gereksinimlere uygun yöntem ve uygulamaların sunulduğu bir eğitim sürecidir (Friend, 2018). MEB (2018), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını; "bireysel ve gelişimsel özellikleriyle akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, özel eğitim programları ve uzman personel desteğiyle uygun ortamlarda sürdürülen eğitim biçimi" olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'de yasal düzenlemelerle kaynaştırma uygulamaları ÖGÖ'lerin akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamında eğitim almasını hedeflemektedir.

2.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, özellikle 1980’li yıllardan itibaren belirgin bir gelişim sürecine girmiştir. Bu süreçte, kaynaştırma eğitiminin kabul görmesi ve uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla çeşitli yasal ve yapısal düzenlemeler yapılmıştır. İlk önemli adım, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu* ile atılmıştır. Bu yasal düzenleme, ÖGÖ’lerin eğitime erişimini destekleyen ilk yasal temel olmuştur.

1994 yılında kabul edilen Salamanca Bildirgesi ile Türkiye’de kaynaştırma eğitimi ile ilgili uluslararası standartlara uygun politikaların benimsenmesi hedeflenmiştir. Bildirge doğrultusunda, özel gereksinimli bireyler için eğitimde fırsat eşitliği ilkesi temel alınmış ancak uygulamada kaynak yetersizlikleri ve sınırlı öğretim materyalleri nedeniyle istenilen düzeye ulaşılamamıştır (Özdemir, 2021).

30 Mayıs 1997 tarihinde kabul edilen ve 6 Haziran 1997 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile özel eğitime ilişkin hizmetlerin genel çerçevesi netleştirilmiştir. Bu düzenleme, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkını yasal güvence altına almış ve hizmetlerin sistematik bir biçimde sunulmasına katkı sağlamıştır. Devamında, 18 Ocak 2000 tarihinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmış ve bu yönetmelikte; özel eğitim hizmetlerinin nasıl uygulanacağı, öğrencilerin tanınması, değerlendirilmesi, yerleştirilmesi ve eğitim süreçlerinin nasıl yürütülmesi gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2005 yılında yürürlüğe giren *Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Eğitim Uygulama Okulları Yönetmeliği* ile kaynaştırma eğitimi daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu düzenlemeler kapsamında, ÖGÖ’lerin genel eğitim sınıflarında yer alabilmeleri için gerekli şartlar belirlenmiş ve eğitimde fırsat eşitliği vurgusu güçlendirilmiştir (MEB, 2005). Bu kapsamda öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde görev alabilmeleri için hizmet içi eğitim programları planlanmıştır.

2010 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yeniden düzenlenmiş ve özellikle okul ile sınıf ortamlarına ilişkin detaylı düzenlemeler getirilmiştir (MEB, 2010). 2013 yılında yapılan değişiklikle birlikte, özel gereksinimli bireylerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesine ilişkin kararlarda daha esnek bir yaklaşım benimsenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin özel

eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla çeşitli eğitim programları ve sertifika uygulamaları hayata geçirilmiştir (MEB, 2013).

2018 yılında yapılan son düzenlemelerle birlikte kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılması ve ’lerin toplumsal yaşama katılımının artırılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin yanı sıra, ailelerin sürece etkin katılımını sağlamaya yönelik bilgilendirme ve rehberlik çalışmaları da geliştirilmiştir (MEB, 2018). Söz konusu değişikliklerle birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ekiplerinin rolleri daha belirgin hale getirilmiş ve bu ekiplerin öğrencinin eğitim sürecinde aktif rol üstlenmesi sağlanmıştır. Yıldırım ve Yıldırım (2019), BEP ekiplerinin disiplinler arası etkileşim temelinde özel eğitim sürecine katkı sunduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin başarısının, büyük lde sınıf içi uygulamalar ve öğretmenlerin kullandığı stratejilerle ilişkili olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018).

2018 tarihli zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile BEP süreçlerinin işleyişine dair disiplinler arası etkileşimi güçlendiren ve öğretmenlerin sorumluluklarını netleştiren düzenlemelere yer verilmiştir. Aynı zamanda, tanılama, izleme ve değerlendirme süreçlerinin yanı sıra kaynaştırma ve destek eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik hükümler de yönetmeliğe eklenmiştir.

2.1.2 Kaynaştırma Eğitimi Modelleri:

Kaynaştırma eğitiminin uygulama sürecinde çeşitli modeller kullanılmaktadır. Bu modellerin seçimi ve uygulanışı; okulun yapısı, öğretmenlerin deneyim düzeyi, mevcut kaynaklar ve ğrenci profili gibi birçok etkene bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Uygulamada, her bir modelin avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.1.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Modeli

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde, öğrencinin özel eğitim gereksinimine bakılmaksızın, eğitim sürecinin tamamında genel eğitim sınıfında yer alması esas alınır. Bu modelde ’ler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler aynı ğretim sürecine dâhil edilmekte ve farklılaştırılmış ğretim yöntemleri ile desteklenmektedir (Rosenberg vd., 2009).

Tablo 2.1 Tam Zamanlı Kaynaştırma Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
• ÖGÖ'lerin akranlarıyla etkileşimde bulunmaları, sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. • Tipik gelişim gösteren öğrenciler, sınıf arkadaşlarına karşı hoşgörü ve anlayış geliştirme fırsatı bulur. • ÖGÖ'lerin genel eğitim müfredatına dâhil olmaları, onlara yönelik akademik beklentileri artırabilir (Sharma vd., 2008).	• Öğretmenin sınıf içerisinde tüm öğrencilere bireysel destek sunması zorlayıcı olabilir. • Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler, sosyal uyum ve akademik başarı açısından çeşitli zorluklar yaşayabilir (Skerbetz, 2016).

2.1.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Modeli

Yarı zamanlı kaynaştırma modelinde, ÖĞÖ hem özel eğitim sınıfında hem de genel eğitim sınıfında zaman geçirir. Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre belirlenen sürelerde her iki sınıf ortamından yararlanması sağlanır.

Tablo 2.2 Yarı Zamanlı Kaynaştırma Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
• Öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlar. Yarı zamanlı kaynaştırma öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini geliştirmektedir (Smith ve Jones, 2020). • Öğrencilerin karşılıklı iş birliği ve etkili iletişim kurarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Green ve Black, 2022). • Yarı zamanlı kaynaştırma öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu desteklemekte ve stres düzeylerini azaltmaktadır (Taylor ve White, 2019).	• Öğrencilerin genel eğitim sınıfında sınırlı zaman geçirmesi, sosyal olarak izole olma riski oluşturabilir (McLeskey vd., 2017). • İki farklı sınıf ortamına uyum sağlama zorunluluğu, uyum sorunları ve davranış yönetiminde tutarsızlıklara yol açabilir (Friend ve Bursuck, 2020). • Genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliği yetersiz kaldığında, öğrencinin gelişimi olumsuz etkilenebilir (Salend, 2016). • Öğrencilerin sınıflar arasında geçiş yaparken akranları tarafından etiketlenme veya dışlanma riski, özgüven kaybına neden olabilir (Turnbull vd., 2020).

2.1.2.3. Tersine Kaynaştırma Modeli

Tersine kaynaştırma modelinde, genel eğitim öğrencileri belirli zamanlarda özel eğitim sınıfında eğitim alarak ÖGÖ'lerle etkileşim kurarlar. Bu model, farklılıklara karşı empati ve iş birliğini geliştirmeyi amaçlar.

Tablo 2.3 Tersine Kaynaştırma Modelinin Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
• Genel eğitim sınıfındaki öğrenciler, ÖGÖ'lere olumlu rol model olabilir; bu durum, sosyal davranışların olumlu yönde gelişmesini destekler (Bennett ve Gallagher, 2019). • Farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrencilerle bir arada bulunmak, empati ve iş birliği becerilerini artırabilir (Jordan vd., 2009).	• Genel eğitim öğrencilerinin kendi sınıflarından ayrılarak özel eğitim ortamına uyum sağlamaları zaman alabilir ve dikkat sorunlarına yol açabilir. • Etkili planlama yapılmadığında ve öğretmenler arası iş birliği yetersiz olduğunda uygulamanın verimliliği düşebilir (Hehir vd., 2016)

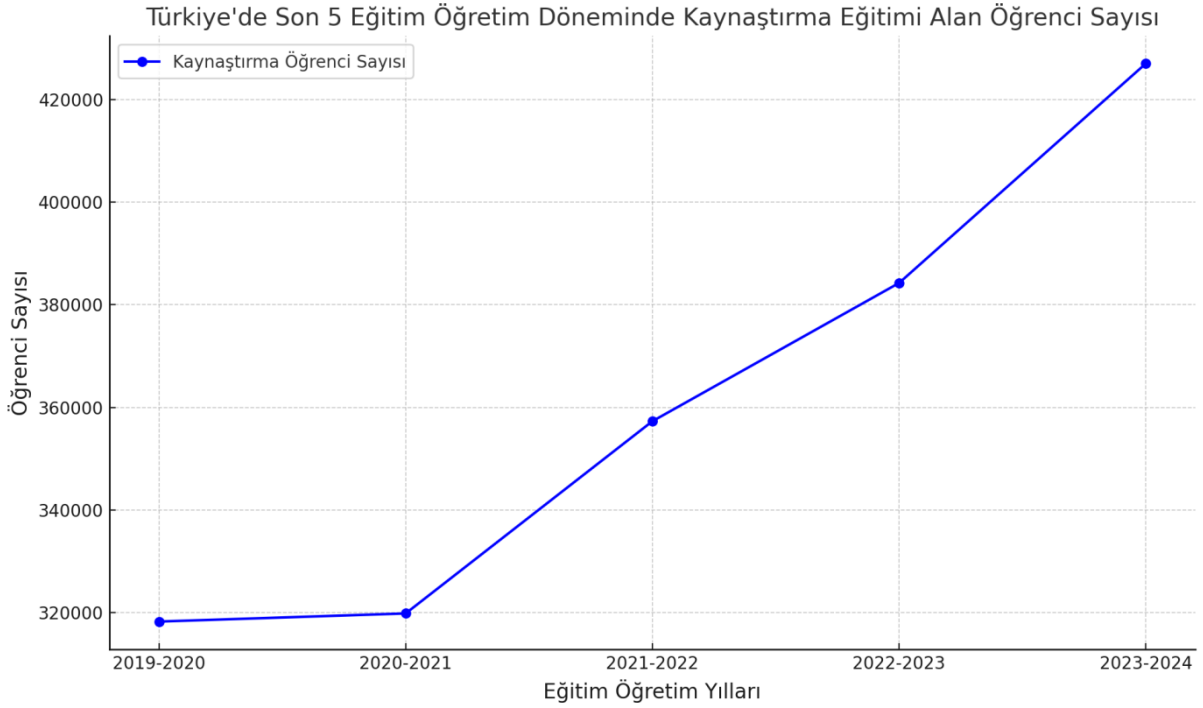
2.1.3. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Başarısı

Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında farklı modellerin tercih edilmesi, beraberinde çeşitli avantajlar ve dezavantajlar getirmektedir. Bu modellerin etkili biçimde uygulanması, öğrencilerin özel gereksinimlerinden kaynaklanan yetersizliklerin olumsuz etkilerini en aza indirebilmektedir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için dikkate alınması gereken temel unsurlar şunlardır:

- **Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):** BEP, öğrencinin güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini ortaya koyar. Hedeflerin belirlenmesi sürecinde aile, öğretmenler ve farklı disiplinlerden uzmanların iş birliği içerisinde çalışması önemlidir (Kargın, 2004).

- **Uygun Eğitim Ortamı:** Sınıf içi düzenlemeler ve öğretim materyalleri, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ve davranışsal sorunlarını azaltacak biçimde tasarlanmalıdır (Salend, 2016).
- **Öğretmen Eğitimi:** Kaynaştırma sürecinde görev alan öğretmenlerin bu alana özgü bilgi ve becerilere sahip olmaları gereklidir (McLeskey vd., 2017).
- **Sosyal Etkileşim:** ÖGÖ'lerin akranlarıyla birlikte ortak çalışmalar yürütmesi, sosyal becerilerini geliştirmelerine ve empati kurma becerilerini artırmalarına katkı sağlar (Gürgür, 2008).
- **Aile Katılımı:** Kaynaştırma eğitiminin sürdürülebilirliği için ailelerin sürece aktif katılımı sağlanmalı, düzenli bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli ve sorumluluklar paylaşılmalıdır (Hehir vd., 2016).
- **Destek Hizmetlerine Erişim:** Psikolojik danışmanlık, özel eğitim, fizyoterapi ve dil-konuşma terapisi gibi destek hizmetlerine ulaşımın kolay olması, sürecin başarısını olumlu yönde etkiler (Sahan vd., 2021).
- **Olumlu Okul İklimi:** Kabul edici, saygılı ve empatik bir okul kültürü, kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamına uyumunu destekler (Salend, 2016).
- **İzleme ve Değerlendirme:** BEP'lerin uygulanma sürecindeki etkililiği izlenmeli, öğrencinin kazandığı yeterlikler düzenli olarak değerlendirilmelidir (Özcan ve Sarıca, 2019).
- **Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak çeşitli öğretim yöntemleri ve esnek yaklaşımlar kullanılmalıdır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Bu faktörlerin etkili biçimde uygulanması, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında ÖGÖ sayısı her geçen yıl artmakta ve bu durum, yukarıda belirtilen etkenlerin önemini daha da artırmaktadır. Son beş eğitim-öğretim yılına ilişkin kaynaştırma öğrenci sayıları aşağıdaki grafikteki gibidir:



Grafik 2.1 Türkiye’de Son Beş Eğitim Öğretim Döneminde Kaynaştırma Eğitim Alan Öğrenci Sayısı

2019-2020 eğitim öğretim yılında 318.300 öğrenci (MEB, 2020), 2020-2021 eğitim öğretim yılında 319.881 öğrenci (MEB, 2021), 2021-2022 eğitim öğretim yılında 357.319 öğrenci (MEB, 2022), 2022-2023 eğitim öğretim yılında 384.250 öğrenci (MEB, 2023), 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise 426.990 öğrenci (MEB, 2024) kaynaştırma eğitimi almaktadır. 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında kaynaştırma öğrenci sayısında kısmi bir artış görülse bunun, COVID-19 salgını ile okulların kapatılması ya da uzaktan eğitim uygulamalarının sürece dâhil edilmesi sebebiyle olabileceği söylenebilir. 2020-2021 eğitim öğretim yılından sonra ise belirgin bir artışın olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarındaki bu artışlar uygulama sürecinde de bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir. Türkiye’de kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorulara bakıldığında:

Kaynaştırma öğrencilerinin sayısındaki artış, okullarda fiziksel altyapının iyileştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak birçok okulda hem altyapı hem de materyal yetersizliği, uygulama sürecini sınırlandırmaktadır (Türkyılmaz, 2020). Öğrencilere yeterli oryantasyon sağlanamadığında, sosyal uyumda zorluklar yaşanmakta ve dışlanma riski artmaktadır (Çolak, 2019).

Öğretmen ve öğrenci eğitimi ön planda olsa da aile eğitiminin geri planda kaldığı ve toplumda kaynaştırma eğitimine dair bilgi eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bu durum, ailelerin sürece katılımını olumsuz etkilemekte ve beklentilerin gerçekçilikten uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Öztürk ve Gök, 2021). Ayrıca kaynaştırma sınıflarında ÖGÖ'lere yönelik yeterli destek hizmetlerinin (bireysel eğitim, psikolojik danışmanlık vb.) sunulamaması bir diğer önemli sorundur (Yıldız ve Çelik, 2019). Kaynaştırma eğitimi için ayrılan bütçenin yetersiz olması, uygulamaların verimliliğini azaltmakta ve yasal düzenlemelerin tüm okullarda eşit biçimde uygulanamamasına yol açmaktadır (Gündüz ve Arslan, 2020).

Öğretmenlerin önemli bir bölümünün kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli eğitim almamış olması ve mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmemesi de süreci ve öz-yeterlik algılarını olumsuz etkilemektedir (Kuzgun ve Ceylan, 2020). Öğretmenlerin yaşadıkları bu tür sorunlar, öğretmenin sınıf yönetimi, öğrenciler arası etkileşim, iş birliği ve öğretim stratejilerini etkili biçimde kullanmasını zorlaştırmakta ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını sınırlamaktadır (Florian ve Spratt, 2013). Buna ek olarak, öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunları yönetebilme, olumlu tutum geliştirme ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine katkı sunma becerilerinin artırılması için mesleki yeterliklerin güçlendirilmesi gerekmektedir (Sharma vd., 2018).

2.2. Öğretmenlerin Kaynaştırmada Yeterlik İnancı

Bandura (1997), öz yeterlik inancını bireyin belirli bir görevi başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Bu inanç, bireyin davranışlarını, motivasyonunu ve performansını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi bağlamında yeterliği ise öğretmenlerin ÖGÖ'lerle çalışma sürecine yönelik kendilerine duydukları güveni ifade etmektedir (Toy ve Duru, 2016). Öğretmenlerin kaynaştırmada yeterlik düzeylerinin yüksek olması, onların öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını, uygun öğretim stratejileri geliştirmelerini ve sınıf ortamını özel gereksinimlere uygun biçimde düzenlemelerini kolaylaştırmaktadır (Forlin, 2010a).

Kaynaştırma sürecine ilişkin yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin hem sosyal iletişimlerini hem de akademik gelişimlerini desteklemede daha etkili olmaktadır. Öğretmenler, kaynaştırma eğitimi ile ilgili becerilerinin yeterli olduğunu hissettiklerinde, bu sürece daha istekli katılmakta ve daha etkili öğretimsel stratejiler geliştirme eğiliminde

olmaktadırlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri yüksek olduğunda, öğrencilerinin bireysel gereksinimlerine karşı daha duyarlı oldukları ve süreci daha destekleyici bir şekilde yürüttükleri görülmektedir (Yell, 2003). Bu destekleyici tutum ve duyarlılık, kaynaştırma uygulamalarında etkileşimin artmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisindeki bu etkileşim, öğretmenin kaynaştırma sürecine yönelik yeterliği ile öğrencinin başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (McLeskey, 2014; Simpson, 2004).

Forlin ve Chambers (2011), kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının, öğrencilerin eğitim deneyimlerini doğrudan etkileyebildiğini ve öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerinin artmasının, öğrencilerin akademik başarılarıyla sosyal uyumları üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler, ÖGÖ'lerin eğitim sürecini desteklemek amacıyla çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Bu teknikler, yalnızca öğrencinin akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirmektedir. Öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri etkili biçimde kullanabilme kapasitesi ne kadar yüksekse, öğrencilerin başarı düzeyinin de o ölçüde artması muhtemeldir (Booth ve Ainscow, 2002). Bununla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma yeterliğini ve öğrencilerin başarılarını etkileyen birçok farklı faktör bulunduğu da unutulmamalıdır.

2.2.1 Öğretmenlerin Kaynaştırma Yeterliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliklerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenin tutumları, deneyimi, eğitim düzeyi, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile okul ortamından aldığı destekler ve kolektif yeterlik algıları öne çıkmaktadır.

2.2.1.1. Öğretmenlerin tutumları

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin yeterlik algılarını etkileyen faktörler arasında kaynaştırma eğitime yönelik tutumları önemli bir rol üstlenmektedir (Sharma vd., 2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutuma sahip öğretmenler öğrencilerle çalışmalarında karşılaşabilecekleri sorunlara karşı olumsuz tutuma sahip öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algılayabilmektedir (Fohlin vd., 2024). Öğretimsel yöntemlerine

güven hisseden öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına daha olumlu yaklaşmaktadır (Kazmi vd., 2023).

Kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumları, öğretmenlik deneyimi, meslektaş işbirliği ve idare desteği gibi unsurlardan etkilenmektedir (Ahmmed vd., 2014). Öğretmenlerin öğrenci odağında bir arada olmaları ve iş birliği yapmaları ile okul yönetiminin bu iş birliğini desteklemesi de öğretmenlerin tutumlarını şekillendirmektedir (Goddard vd., 2004).

2.2.1.2. Öğretmenlerin Deneyimleri

Öğretmenlerin deneyimi, kaynaştırma sınıfındaki ÖGÖ'ye yaklaşım biçimini ve sınıf yönetimi stratejilerini belirlemede yol gösterici olabilmektedir (Polirstok, 2015). Deneyimli öğretmenler, ÖGÖ'lerin gereksinimlerine karşı daha esnek ve sınıf içi yönetim becerisiyle sorunlara daha çözüm odaklı yaklaşabilmekte (Avramidis ve Norwich, 2002) ve öğrencilerin öğretimsel gereksinimlerini daha iyi anlayarak farklı yöntem ve teknikleri daha işlevsel kullanabilmektedirler (Lagestad vd., 2023). Bu süreçte deneyim, öğrencilerle etkileşim, zorluklarla başa çıkma becerisi ve motivasyon gibi unsurlarla etkileşerek kaynaştırma eğitiminde yeterliklerini etkileyebilmektedir. Bu unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

- **Öğrencilerle etkileşim:** Deneyimli öğretmenler, ÖGÖ'lerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanarak, onların güçlü yönlerini geliştirmek amacıyla bireyselleştirilmiş yöntem ve teknikleri etkili biçimde kullanabilmektedir (Bandura, 1997).
- **Zorluklarla başa çıkma becerisi:** Öğretmenlerin deneyimi, sınıf içerisindeki sorunlara karşı daha işlevsel çözüm yolları üretmelerini sağlar. Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma sürecindeki yeterlik inançlarını pekiştirmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).
- **Motivasyon ve dayanıklılık:** Deneyimli öğretmenler, karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli olmakta ve sınıf içindeki etkinlikleri daha öz güvenli biçimde gerçekleştirebilmektedir. Bu durum, yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Zee ve Koomen, 2016).

2.2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Kaynaştırma süreci içerisinde görev alan öğretmenlerin eğitim geçmişi ve mesleki gelişim olanakları da yeterlikleri açısından önemlidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, lisansüstü programlar ve sertifikalar bu noktada belirleyici olmaktadır.

Hizmet içi eğitimler: Araştırmalar, kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin yeterliklerinin arttığını ve bu durumun eğitim performanslarını olumlu etkilediğini göstermektedir (Forlin, 2010b). Özel eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin yeterlik algıları daha yüksektir (Kantavong ve Sivabaedya, 2010; Weiss ve Lloyd, 2013). Hizmet içi eğitim alınması, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) hazırlama konusunda yeterlik duygusunu artırmaktadır (Aydın ve Demir, 2021). Eğitim almamış öğretmenlerde ise düşük yeterlik algısı daha sık görülmektedir (Tournier vd., 2020). Sistemli mesleki gelişim programları, seminerler ve atölye çalışmaları öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki becerilerini ve özgüvenlerini artırmakta, sınıf içindeki etkililiklerini yükseltmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

- **Yüksek lisans ve sertifikalar:** Öğretmenlerin özel eğitim alanıyla ilgili yüksek lisans veya doktora yapmaları, bilgilerini ve uygulama yeterliklerini geliştirmekte; bu durum da yeterliklerine olumlu katkı sunmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, almayanlara göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini daha yeterli görmektedir (Tenerife vd., 2022; Woodcock ve Hardy, 2023).

2.2.1.4. Okulda Alınan Destek Sistemleri

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin okuldan aldığı destek sistemleri de yeterlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu destek sistemleri arasında okul yönetiminin desteği, ekip çalışması ve iş birliği ile aile desteği gibi unsurlar yer almaktadır.

- **Okul yönetiminin desteği:** Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yeterliklerinin artırılabilmesi ve iş birliğinin sağlanabilmesi için okul yönetiminin uygun eğitim ortamlarını sağlaması büyük önem taşımaktadır (Creswell, 2015).
- **Ekip çalışması ve iş birliği:** Öğretmenlerin, diğer meslektaşlarıyla ortak bir paydada buluşarak iş birliği içerisinde olması, uygulamada yöntem ve tekniklerin paylaşılmasına olanak tanımakta ve öğrencilerin daha etkin desteklenmesini

sağlamaktadır. Bu iş birliği aynı zamanda öğretmenlerin özgüvenlerini artırarak kaynaştırma ortamındaki başarılarını güçlendirebilmektedir (Zee ve Koomen, 2016).

- **Aile desteği:** ÖGÖ'lerin aileleriyle sürdürülen etkili iletişim, kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanmasını desteklemektedir. Ailelerin, çocuklarının evdeki akademik becerileri ve sosyal yaşantılarına dair öğretmenle bilgi paylaşımı, öğretmenin planlama ve uygulama süreçlerinde rehberlik sağlayıcı bir rol üstlenmesini mümkün kılmaktadır (Weiss ve Lloyd, 2013).

2.2.1.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri üzerinde kolektif yeterlikleri de belirleyici olmaktadır (Klassen vd., 2023). Kolektif öğretmen yeterliği ise okul iklimi, iş birliği, kolektif hizmetiçi eğitimler, kaynaştırmaya yönelik tutumlar, ortak başarılar gibi unsurlardan etkilebilmekte ve tüm bunlar yeterlik algılarını şekillendirebilmektedir (Emiru ve Gedifew, 2024).

- **Okul iklimi:** Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin birlikte çalışma motivasyonunu ve inancını pekiştirmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).
- **İş birliği:** Bir çalışma içerisinde paydaş olma, grup ile ortak amaç belirleyip amaç doğrultusunda ilerleme ekip olarak yeterli hissetmeyi olumlu etkiler (Goddard vd., 2004).
- **Kolektif hizmetiçi eğitimler:** Kaynaştırma eğitimindeki yeterliği arttırabilecek hizmet içi eğitimler, grup olarak bir amaç doğrultusunda meslektaşlar ile birlikte olmak hem uyumu hem de kolektif yeterliği destekler (Fohlin vd., 2024).
- **Kaynaştırmaya yönelik tutumlar:** Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar, yeterlik algısını arttırmakla beraber zaman içinde kolektif yeterlik algısını da arttırmaktadır (Sharma vd., 2012).
- **Ortak başarılar:** Birlikte çalışma ve çalışma sonucu elde edilen başarılar, iş birliği düşüncesini ve kolektif yeterlik algısını güçlendirmektedir (Bandura, 1997).

Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlik inançları ve bu inançları etkileyen faktörler, kaynaştırma eğitiminin başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Tutumlar, deneyim, eğitim geçmişi, okul ortamından alınan destekler, kolektif öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin uygulama becerilerini ve öğrenci gelişimini olumlu yönde

etkileyebilecek potansiyele sahiptir. Bu faktörlere dayalı olarak öğretmenlerin desteklenmesi hem öğretmen yeterliğini hem de öğretmen-öğrenci etkileşimini güçlendirebilir. Kaynaştırma sürecinde öğretmenler arası iş birliği, bilgi ve deneyim paylaşımı, destek sistemlerinin oluşturulması gibi uygulamalar ise kolektif öğretmen yeterliğini artırmaktadır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bu doğrultuda kolektif öğretmen yeterliği, kaynaştırma eğitiminin başarısında da önemli bir yer tutan bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin yalnızca bireysel bilgi ve becerilerini değil; aynı zamanda iş birliği yapabilme, birlikte çalışabilme ve ortak amaçlara yönelik kolektif sorumluluk üstlenme yetkinliklerini de kapsamaktadır (Anderson vd., 2023). Bu yeterlik, öğretmenlerin sınıf yönetiminde takım olarak hareket etmelerini, öğretim yöntem ve tekniklerini birlikte uygulamalarını, öğrenci performansını birlikte değerlendirmelerini ve öğretimsel zorluklarla birlikte başa çıkmalarını gerekli kılar (Goddard, 2009).

Kolektif yeterlik, öğretmenlerin ortak amaçlar doğrultusunda birleşerek öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkili destek sunmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda, iki temel unsur öne çıkmaktadır:

- **Ortak hedefler ve geniş görüşlülük:** Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin ortak bir öğretimsel amaç etrafında iş birliği yapmalarını gerektirir (Qu, 2024). Bu süreçte, bilgi ve deneyim alışverişinde bulunarak, farklı bakış açılarını değerlendiren öğretmenler, öğrenci gereksinimlerini karşılamaya yönelik daha etkili stratejiler geliştirebilmektedir (Salas-Rodríguez ve Lara, 2023).
- **İş birliği ve etkileşim:** Planlı ve öğrenci odaklı iletişim ile öğretmenler arasında kurulan etkileşim, mesleki gelişimi desteklemektedir (Anderson vd., 2023). Bu sayede öğretmenler birbirlerinin güçlü yönlerinden yararlanmakta, zayıf yönleri geliştirmek için birlikte çözüm üretmektedir (Pizana, 2022).

2.3.1. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen ve Öğrenci Başarısı İlişkisi

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin ortak hedef doğrultusunda iş birliği yapmalarını destekleyerek, öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerine ve sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Bu katkılar şu şekilde özetlenebilir:

- **Bireyselleştirilmiş öğretim:** Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması, öğretmenlerin kolektif etkileşimleriyle daha etkili hale gelir. Öğrencinin güçlü yönlerini destekleyen ve zayıf yönlerini geliştirmeye odaklanan öğretim planları, kolektif yeterlik sayesinde daha kapsamlı bir şekilde oluşturulabilir (Goddard, 2009).
- **Sosyal ve duygusal destek:** Öğrencilerin yalnızca akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimleri de önemlidir. Öğretmenlerin kolektif uyumu, bu gelişim alanlarının desteklenmesini kolaylaştırmakta, öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha güvende hissetmelerine olanak tanımaktadır (Cook ve Friend, 2010).

Kolektif yeterliğin öğretmen ve öğrenci başarıları üzerindeki etkisi aşağıdaki başlıklarda da değerlendirilmektedir:

- **İçsel desteğin artırılması:** Öğretmenlerin yaşadığı zorluklara birlikte çözüm üretmeleri, içsel motivasyonlarını artırır. Bu motivasyon, sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve yenilikçi yöntemlerin benimsenmesine katkı sağlar. Özellikle ÖGÖ'ler için geliştirilen stratejilerde öğretmenler arası kolektif etkileşim büyük önem taşır (Fullan, 2007).
- **Öğretim stratejilerinin çeşitlenmesi ve zenginleşmesi:** Kolektif ortamda öğretmenler birbirlerinin deneyimlerinden faydalanarak yeni yöntemler öğrenir, bu da öğretim uygulamalarının çeşitlenmesini ve daha etkili hale gelmesini sağlar. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan katkıda bulunur (Hattie, 2015).
- **Sürekli geri bildirim ve refleksiyon:** Kolektif çalışma, yalnızca öğrenci gelişimini izlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmelerine olanak tanır. Öğretmenler, aldıkları geri bildirimlerle uygulamalarını yeniden düzenleyerek öğrenci gereksinimlerine daha hızlı ve etkili yanıt verebilir (Goddard, 2009).

Bu nedenlerle kolektif öğretmen yeterliği, yalnızca öğretmenlerin profesyonel gelişimini değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini de destekleyen temel bir unsurdur.

2.3.2. Kolektif Yeterlik ile Öğretmen ve Öğrenci Başarısının İzlenmesi

Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin etkili bir biçimde izlenmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin iş birliği içerisinde öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmesi ve buna dayalı olarak ortak kararlar alması, başarı ilişkisinin güçlendirilmesinde etkili olabilir (Goddard vd., 2004). Bu süreçte iki temel bileşen ön plana çıkmaktadır:

- **Veriye dayalı karar alma süreçleri:** Öğretmenler, kolektif iş birliği kapsamında öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirerek birlikte karar verebilirler. Bu sayede, öğretim stratejileri öğrenci gereksinimlerine göre şekillendirilebilir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).
- **Öğrenci odaklı değerlendirme yöntemleri:** İş birliği içerisinde hareket eden öğretmenler, öğrencileri çok yönlü değerlendirerek daha kapsamlı ve etkili sonuçlar elde edebilirler (Hattie, 2015).

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımları, güçlü yönlerini birleştirmeleri ve birbirlerine geri bildirim vermeleriyle gelişir. Bu da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik başarılarını artırır (Bandura, 1997). Özellikle kaynaştırma sınıflarında, bu tür bir ekip çalışması, farklı ihtiyaçlara sahip öğrenciler için daha anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasına katkı sağlar (Goddard vd., 2004). Kolektif öğretmen yeterliği, öğrenci gelişiminde karşılaşılabilecek zorlukların birlikte aşılmasına olanak tanıyarak, akademik ve sosyal gelişimi destekleyen etkinliklerin oluşturulmasını sağlar (Anderson ve Kopatich, 2022).

2.3.4. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı ve Öğrencilerin Sosyal, Duygusal Gelişimi İlişkisi

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu katkı sağlar (Donohoo vd.,2020). Bu bağlamda:

- **Pozitif sosyal etkileşimlerin teşvik edilmesi:** Öğretmenler arasındaki olumlu etkileşim, okul iklimini iyileştirir ve öğrencilerin bu davranışları model almalarını sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).
- **Empati ve sosyal sorumluluk:** Öğretmenlerin ekip çalışması çerçevesinde öğrencilerle kurduğu ilişkiler, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve çevrelerine karşı daha duyarlı bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlar (Cook ve Friend, 2010).

Kolektif öğretmen yeterliği; iş birliğini, ortak sorumluluğu ve etkileşimi destekleyerek hem öğretmen hem de öğrenci gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, kolektif öğretmen yeterliği, genel eğitim ortamında sürdürülebilir bir öğretmen iş birliği kültürünün geliştirilmesi için olduğu kadar kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından da incelemeye ve geliştirilmeye değer bir kavramdır.

2.3.5. Kaynaştırma Eğitimi ve Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenler, sadece müfredat kazanımlarını sunmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarda da öğrencilere destek sağlamak durumundadır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Akranlarıyla aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmenlerin bu çeşitliliğe uygun yanıtlar verebilmesi için kolektif bir iş birliği içerisinde hareket etmelerini gerektirmektedir (Ainscow vd., 2006). Bu bağlamda, kaynaştırma sınıflarında görevli öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği; öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine duyarlı olma, iş birliğine dayalı ve etkili planlamalar yapabilme gibi alanlarda yeterli olmayı gerektirmektedir (Goddard vd., 2004). Aşağıda bu yeterlik alanları detaylandırılmaktadır:

- **Öğretmen rolleri ve iş birliği:** Kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci çeşitliliği, genel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin ortaklaşa çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Etkili bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenler arasında düzenli

iletişim, farklı bakış açılarının paylaşılması ve uygun öğretim yöntemlerinin birlikte planlanması gereklidir (Friend ve Cook, 2010).

- **Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak:** Öğrenci gereksinimleri sosyal, duygusal, akademik ve davranışsal boyutlarda farklılık gösterebilmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanmasında öğretmenler arası iş birliği büyük rol oynamaktadır. Kolektif birliktelik, öğrenci gelişimini çok boyutlu olarak destekleyerek kaynaştırma sürecinin niteliğini artırmaktadır (Goddard, 2009).
- **Destek ve paylaşım kültürü:** Kaynaştırma sınıflarında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmede öğretmenlerin birbirlerine destek vermesi ve bilgi birikimlerini paylaşması kritik öneme sahiptir. Karşılıklı rehberlik, deneyim aktarımı ve çözüm odaklı yaklaşım, kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmaktadır (Cook ve Friend, 2010).

Kolektif öğretmen yeterliğinin yanında kaynaştırma eğitimi sürecine dair öğretmenlerin duyguları, tutumları ve kaygıları da kaynaştırma eğitimi sürecinin şekillenmesinde etken olabilmektedir.

2.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygısı

Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, duygusal durumları ve profesyonel yaklaşımları önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları; ÖGÖ'lerle birlikte, tipik gelişim gösteren öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim almasına dair bilişsel, davranışsal ve duygusal yaklaşımlarını kapsamaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002; Forlin vd., 2011). Bu çerçevede:

- **Bilişsel bileşen:** Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeyini ifade eder.
- **Duygusal bileşen:** Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin hissettikleri duyguları ifade eder.
- **Davranışsal bileşen:** Öğretmenlerin ÖGÖ'lerin sınıf katılımını teşvik etme yönündeki eylemlerini içerir (Mahat, 2008).

2.4.1. Öğretmenlerin Duygusal Durumu

Öğretmenlerin duygusal süreçleri yalnızca kendi mesleki deneyimlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Kaynaştırma sınıflarında bu durum daha da belirgin hâle gelmektedir. Öğretmenlerin duygusal durumunun çeşitli bileşenleri şu şekildedir:

- **Duygusal dayanıklılık ve stres yönetimi:** Kaynaştırma sınıflarında öğretmenler, farklı düzeydeki öğrencilerin çeşitli gereksinimleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığı ve stresle başa çıkma becerileri, sürecin etkinliğini belirleyen önemli faktörlerdendir (Brunsting vd., 2014). Duygusal farkındalığı yüksek ve stres yönetimi becerisi gelişmiş öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine karşı daha duyarlı olmakta ve daha esnek yaklaşım sergileyebilmektedir (Chang, 2009). Aksi durumda, öğretmenlerin tükenmişlik hissi ve duygusal kontrol eksikliği, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).
- **Öğrencilerin duygusal gelişimine katkı:** Öğretmenlerin olumlu duygusal durumu, öğrencilerin yalnızca akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler. Empati, sabır ve anlayış gibi duygusal tutumlar, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle, öğretmenlerin olumlu bir duygu durumu içerisinde olması, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunar (Hargreaves, 2001).

2.4.2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Tutumları

Tutumlar genel olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir (Kuyini vd., 2020). Olumlu tutumlar; bireyselleştirilmiş öğretime açık olma, öğrenci-öğretmen ilişkisine önem verme ve yüksek yeterlik algısıyla ilişkilendirilirken; olumsuz tutumlar, sınıf yönetiminde zorluklar, hedeflere ulaşamama algısı ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarına yönelik isteksizlikle ilişkilendirilmektedir (Cassady, 2011; Kuyini vd., 2020). Olumsuz tutumların, kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerinde doğrudan olumsuz etkiler yarattığı da vurgulanmaktadır (Yada vd., 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yalnızca duyguları değil, aynı zamanda tutumları da hem mesleki gelişimlerini hem de kaynaştırma eğitiminin genel başarısını doğrudan etkilemektedir.

Birçok araştırma, öğretmenlerin olumlu tutumlarının kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanmasında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Olumlu tutumlar, kaynaştırma ortamlarında daha kapsayıcı öğretim stratejilerinin kullanılmasını ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını mümkün kılmaktadır (Wang vd., 2015; Wilson vd., 2022). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutum sergileyen öğretmenler, öğrencileriyle daha etkili iletişim kurmakta ve sınıf içindeki bireysel farklılıkları daha kolay kabul edebilmektedir (De Boer vd., 2011). Bu durum, öğretmenin öğrencilerin özel gereksinimlerine daha duyarlı yaklaşmasını, öğretim yöntem ve tekniklerini bu doğrultuda uyarlamasını kolaylaştırmaktadır (Moberg vd., 2020). Olumlu tutum, öğrencilerin sınıfa uyumunu artırmakta ve akademik başarılarını desteklemektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Kaynaştırma eğitimine olumlu yaklaşan öğretmenler, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunma konusunda daha isteklidir. Bu öğretmenler, farklılıkları kabul ederek her öğrencinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine destek verir (Cochran-Smith, 2004).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz tutumlar ise öğretmenlerin ÖGÖ'lerin farklılıklarını göz ardı etmelerine neden olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dışlanmasına, akademik başarılarının düşmesine ve sınıf içi etkileşimlerin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir. Aynı zamanda, tipik gelişim gösteren öğrenciler açısından da sınıf iklimi bozulabilir ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir (Forlin, 2010b). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutumları, ÖGÖ'lerin başarısızlık yaşamasına ve akranlarıyla bütünleşememesine neden olabilmektedir (Lombardi vd., 2015). Sonuç olarak, akranlarıyla bütünleşmiş, kendini bir sınıf topluluğunun parçası olarak gören öğrenciler yetiştirmek için, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları üzerine odaklanmak gereklidir (Emmers vd., 2020).

2.4.3.Öğretmen Kaygısı

Kaygı, gelecekteki tehditlere karşı bireyin duygusal, fizyolojik ve bilişsel tepkileri olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Eğitim bağlamında öğretmen kaygısı, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim stratejilerini kullanma ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bireysel uyarlamaları yapma süreçlerinde yaşadığı stres ve endişeyi ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar hem öğretmen verimliliği hem de öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiler doğurabilmektedir (Zaboski ve Scott, 2015).

- **Sınıf yönetimi ve öğretim uygulamaları:** Kaygılı öğretmenler, sınıf yönetiminde zorluk yaşayabilmekte ve etkili öğretim yöntemlerini uygulamakta yetersiz hissedebilmektedir. Bu durum, özgüven eksikliğine ve sınıf içi etkinliklerin verimliliğinin azalmasına yol açabilir (McLeskey, 2012).
- **Öğrenci ihtiyaçlarını karşılama:** Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamama kaygısı, özellikle deneyimsiz öğretmenlerde daha belirgin hale gelebilmektedir. Bu tür kaygılar, öğretmenin motivasyonunu ve etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Lindsay, 2007).
- **İletişim ve etkileşim:** Kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere empatik yaklaşımı zorlaşmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkileri zayıflayabilmektedir. Bu da öğrencilerin sınıf içi katılımını ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir (Pianta, 1999).
- **İş birliği ve destek:** Kaygı, öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili iş birliği kurmalarını engelleyebilir. Bu da öğrenci merkezli yöntemlerin gelişimini ve öğretmen dayanışmasını sınırlandırarak kaynaştırma sürecini olumsuz etkileyebilir (Friend ve Cook, 2010).

ÖGÖ'nün tipik gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta bulunduğu ortamda eğitim sürecini yürütmek, öğretmenlerin bilgi yeterliğinin yanı sıra duyuşsal dayanıklılığını da gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin olduğu sınıflarda sınıf yönetimi konusunda ve bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) uygulamalarında zorlandıkları vurgulanmaktadır (Emam ve Farrell, 2009). Dolayısıyla sınıfta ÖGÖ olması, BEP'i uygulama, davranış problemleriyle baş etme gibi ek sorumluluklar getirmesi nedeniyle öğretmenlerin kaygı düzeylerini yükseltmektedir (Brackenreed, 2011; De Boer vd., 2018; Robertson, 2012; Sharma ve Salend, 2016). Bunlarla beraber sınıf içerisinde yeterli destek sunulmaması, özel eğitim öğretmenlerinin gerekli hizmetleri iş birliği içerisinde almalarındaki sınırlılık, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki imkânsızlıklar da kaygı düzeylerini artırabilmektedir (Sze, 2009).

Sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları kaynaştırma eğitiminin başarısını doğrudan etkilemektedir. Elbette bu duygu tutum ve kaygıları şekillendiren çeşitli faktörler bulunmaktadır.

2.4.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygılarını Etkileyen Faktörler

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygıları, çalışma yılı, eğitim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, ÖGÖ'nin sınıfta olup olmaması, gereksinim türleri, hizmet içi eğitime katılım ve okul içi destek mekanizmalarından etkilenmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Loreman vd., 2013). Alan yazında bu faktörlerin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki davranışlarıyla anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu ve kaynaştırma eğitimindeki başarıyla beraber sürecin niteliğini de etkilediği belirtilmektedir (Zee ve Koomen, 2016).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgileri ön planda iken, meslekte çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin edindikleri deneyimler onların güçlü yönleri olabilmektedir. Mesleki çalışma süresi arttıkça farklı ÖGÖ'lerle çalışma deneyimleri daha yapıcı yaklaşımları kullanmalarına yol açabilmektedir (Sharma vd., 2008). Bunun aksine, çalışma süresi uzun olan öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde daha çok zorlukla karşılaşması olasılığı artmakta ve yaşanan zorluklarla beraber kaygı düzeyi de artabilmektedir (Forlin, 2001). Mesleğinde uzun yıllar çalışmış olmak aynı zamanda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimindeki yeniliklere ve güncel uygulamalara karşı direnç göstermesine sebep olmakta ve öğretimsel yöntem ve tekniklerinde geleneksel yaklaşımları benimseyerek kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz tutumlar geliştirmektedir (Çetinkol Sarı, 2018).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının şekillenmesinde bir diğer etken olarak sınıfta ÖGÖ olması, öğretmenlerin farkındalıklarının artmasına yol açarak farklı gelişim gösteren öğrencilere zengin öğretimsel yöntemler sunabilme imkânına sahip olmasını destekleyebilir. Ancak bu durum bazı öğretmenler için yetersizlik hissi ve sonrasında kaygı gibi durumları beraberinde getirebilmektedir (Forlin vd., 2013).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygılarını şekillendirmede eğitim düzeylerinin de önemli bir rolü olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça yeterliği ve kendine güven duygusu da artmaktadır (Sharma vd., 2008). Eğitim düzeyi yüksek öğretmenin sınıfındaki ÖGÖ'ye karşı ne yapacağını bilmesi, karşılaşılabileceği sorunlara karşı olası çözümlerinin farkında olması, aynı zamanda daha az kaygı hissetmesini sağlamaktadır (Malinen vd., 2013). Lisansüstü eğitim

derecesine sahip öğretmenler, lisans mezunu olan öğretmenlere göre olumlu tutumlara sahiptirler ve kaygıları daha düşük düzeydedir (Çiftçi, 2016).

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe onların kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarında farklılık oluşturabilmektedir (Elias ve Shuttlesworth, 2022). Okulöncesi ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha olumlu tutum sergilediği ve ÖGÖ ile daha fazla etkileşim kurduğu, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ise genel olarak akademik başarıya odaklandığı ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha fazla kaygı hissettikleri belirtilmektedir (Kurtuluş ve Ataman, 2020). Ortaokul ve lise kademesinde çalışan branş öğretmenlerinin çok sayıda öğrenci ile çalışmaları bireysel destek sunmalarını zorlaştırabilmektedir. Bu durum da kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygılarını ve olumsuz duygularını arttırabilmektedir (Unianu, 2012).

2.4.5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum, Kaygısı ile Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği

Kaynaştırma eğitimi sürecinin verimli bir şekilde ilerlemesi ve başarıya ulaşması, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarıyla şekillenebilmektedir. Duygu ve tutumlar olumlu olduğunda, kaynaştırma eğitimindeki öğretmenin ÖGÖ'yü daha kolay kabullenmesi, farklılığa yönelik öğretimsel düzenlemeleri yapması kolaylaşmakta, bu da kaygıyı büyük ölçüde azaltmaktadır. Ancak tam tersi olduğunda öğretmenlerin kaynaştırma sürecine yönelik kaygıları artmakta ve bu da kaynaştırma yeterliğini (Avramidis ve Norwich, 2002; Forlin, 2010a) ve kolektif öğretmen yeterliğini (Swanson, 2023) olumsuz etkileyebilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumlar öğretmenin kaynaştırma eğitimi ile ilgili çabasını artırabilmekte, ekip olarak daha fazla iş birliği yaparak ortak amaçlara yönlenebilmesini sağlamaktadır (Sharma vd., 2008). Öte yandan öğretmenlerin kaynaştırma sürecine yönelik kaygıları yeterlik inancını etkileyerek sınıf içerisindeki müdahalelerinde sınırlılık oluşturabilir. Kaygı düzeyi yüksek öğretmenler iş birliği yapma, meslektaşlarıyla ÖGÖ odağında bir arada olarak ortak amaç belirlemede uzak kalabilir bu da kolektif yeterlik algısının azalmasına sebep olabilir (Woodcock vd., 2022). Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları, onların kaynaştırmada yeterlik algılarını ve kolektif öğretmen algılarını etkilemektedir.

2.4.6. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkide Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygıların Aracılığı

Aracılık, bağımsız bir değişkenin bağımlı bir değişken üzerinde oluşturduğu etkinin üçüncü bir değişken aracılığıyla dolaylı bir şekilde gerçekleşmesini ifade eder (Baron ve Kenny, 1986). Aracılık modellerinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklayan yapı bir model olarak değerlendirilir. Bu sebeple, aracı değişkenin etkisi doğrudan bir açıklama değil, bu süreçteki etkiyi kendisi aracılığıyla şekillendiren bir yapıdır (Hayes, 2013).

Bu çalışmada, kaynaştırmada öğretmen yeterliği (bağımsız değişken), kolektif öğretmen yeterliği (bağımlı değişken), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygısı (aracı değişken) arasında kurulan modelle bu yapılar arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek amaçlanmıştır. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği, öğretmenlerin ÖGÖ ile çalışmada karşılaşabilecekleri durumlarda kendisini ne ölçüde yeterli hissettiğini ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Kolektif öğretmen yeterliği ise okuldaki öğretmenlerin ekip olarak ortak bir amaç için çalışma konusunda başarı algısını ifade etmektedir (Goddard vd., 2004). Alan yazında, kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin kolektif yeterlik algılarında belirleyici rol üstlendiği görülmektedir (Klassen vd., 2011). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları ise kaynaştırma eğitimi sürecinde önemli bir yere sahiptir (De Boer vd., 2011) ve öğretmenlerin kaynaştırmada kendilerini daha yeterli algılamalarını sağlayabilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Benzer şekilde, kaynaştırma eğitimiyle ilgili olumlu tutumları olan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde, yöntemsel becerilerde daha etkili olduğu ve bunun da diğer öğretmenlerle grup çalışması içerisinde olmalarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Sharma vd., 2012). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu ve kaygı düzeyleri kolektif yeterliklerini etkilemektedir (Zee ve Koomen, 2016).

Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS makro modelleri, bağımsız, bağımlı ve aracı değişkenlerin birbiri ile ilişkisini, yanı sıra bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin aracı değişken tarafından doğrudan ve dolaylı ilişkilerini ortaya koyabilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygısı ile şekillenebileceği varsayılmaktadır. Duygu, tutum ve kaygı gibi duyuşsal süreçlerin, öğretmenlerin kaynaştırmadaki yeterliklerinden kolektif yeterliklerine, yani

bireysel yeterlikten kolektif yeterliğe aktarımda bir köprü olabileceği, aracılık modeli ile temellendirilebilir (Jennett vd., 2003).

Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda, öğretmenlerin yeterlik algılarının tutumları ve duyguları ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Loreman vd., 2013). Ayrıca, bireysel yeterlik ile kolektif yeterlik arasındaki ilişkinin doğrudan olduğu kadar, bazı psikolojik değişkenler aracılığıyla da şekillenebileceği öne sürülmüştür (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Bununla birlikte, duygu, tutum ve kaygı gibi duyuşsal yapıların bu ilişkiyi açıklamada aracı bir rol üstlenip üstlenmediğine dair bulgular yetersizdir. Bu çalışmada önerilen model, literatürde çoğunlukla ayrı ayrı ele alınan bu değişkenlerin çok düzeyli bir yapı içinde bir araya getirilmesini sağlayarak özgün bir kuramsal çerçeve önermektedir.

Çalışmalara bakıldığında, kaynaştırma eğitimi sürecindeki öğretmenlerin yeterlikleri ile duyguları ve tutumları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür (Loreman vd., 2013). Ayrıca, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin psikolojik süreçler ile açıklanması gerektiği ifade edilmiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Alan yazın iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilse de bu ilişkiyi açıklamada duyuşsal süreçlerin aracılık rolüne dair açıklamalar konusunda yeterli değildir. Çalışmada yer alan model ile öğretmenlerin kaynaştırmadaki yeterlik algılarının, ekip olarak bir arada iş birliği yaparak ortak hedefte bulunmalarını ortaya koyan kolektif yeterlik algılarına nasıl dönüşebileceği anlaşılabilir. Bu sebeple, duygu, tutum ve kaygının bağımsız değişken–bağımlı değişken ilişkisinde açıklayıcı bir rol üstlenmesi, kaynaştırma sürecinin de yapılandırılmasına imkân tanıyacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına İlişkin Araştırmalar

2.5.1.1. Yurtiçi Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı üzerine yurtiçi yazında gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin bu sürece dair farklı deneyimlerini ortaya koymaktadır. Gürol ve Yılmaz'ın (2016) çalışmasında, kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenlerin genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri ancak öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla baş etmede kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik belirsizliklerin kaygıyı artırdığı ve bu kaygıların temel nedeninin, özel gereksinimlerin çeşitliliği ve bu gereksinimlere uygun yöntemlerin belirlenmesindeki zorluklar olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen tutumları ve kaygıları büyük ölçüde eğitim düzeyi, deneyim ve özel eğitim alanında alınan eğitimle ilişkilidir. Benzer şekilde Yılmaz (2017), öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle tükenmişlik yaşadıklarını ve bunun da kaygı düzeylerini artırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin stres düzeylerinin, bireysel farklılıkları yönetmedeki yetersizliklerle ilişkili olduğu; özellikle öğrenme hızındaki farklılıklara uyum sağlamakta zorlanmanın kaygıyı artırdığı ifade edilmiştir. Özdemir'in (2015) çalışmasında ise, kaygı düzeyinin öğrencilerin davranışsal problemleri ve sınıf yönetimi becerilerindeki eksikliklerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Akademik süreci destekleme ve sınıf yönetimini sağlama çabasının duygusal yükü artırdığı belirtilmiştir.

Koç ve Aydın (2019), olumlu tutumlara rağmen bireysel farklılıkların sınıf içi etkileşimi olumsuz etkilediğini, bilgi ve deneyim eksikliklerinin kaygıyı artırdığını ortaya koymuştur. Bu kaygının, eğitim ve destek eksikliğinden kaynaklandığı da vurgulanmıştır. Kök (2019), kaygının önemli bir kısmının sınıf yönetimi becerilerindeki eksiklikten ve özel eğitim alanındaki yetersizliklerden kaynaklandığını belirtmiş; ayrıca problemli davranışlar ve akademik başarıya yetememe endişesinin de kaygıyı artırdığını ifade etmiştir. Demirtaş (2021) ise, kaygı düzeyinin eğitim yetersizliği ve problemli davranışlara karşı başa çıkma yeterliği ile ilişkili olduğunu; kaynaklara erişimin kaygı düzeyinde farklılık yarattığını bulgulamıştır. Sönmez (2018), duygusal zorlukların yeterliği olumsuz etkilediğini, stres, kaygı ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

Avcı ve Yavuz (2018) çalışmalarında genel olarak olumlu tutumlar tespit etmiş olmakla birlikte öğretmenlerin kaygılı olduklarını belirtmiş bu kaygının kişisel bilgi ve deneyim eksikliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada okuldaki destekleyici ortam ve mesleki gelişim çalışmalarının tutumlar üzerinde belirleyici olduğu da ifade edilmiştir. Bozkurt ve Tanrıverdi (2020), öğretmenlerin aldıkları eğitimin tutumlar üzerinde doğrudan etkili olduğunu ve öğretmenlerin süreçte ne yapacakları konusunda belirsizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda, eğitimin ve okul yöneticisi desteğinin tutumu olumlu yönde etkileyip kaygıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.1.2. Yurtdışı araştırmalar

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı üzerine yurt dışı alan yazında yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tutumlarının kişisel deneyimlerinin yanı sıra mesleki gelişim imkânlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Forlin'in (2001) çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumsuz tutumlar sergilediği ve bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkisini ve sınıf içi uygulamaları olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, bu olumsuz tutumların, ÖGÖ'lere dair yetersiz bilgi ve eğitim eksikliği nedeniyle düşük öz güven ve yüksek kaygıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Sharma vd. (2008) gerçekleştirdiği çalışmada ise, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili aldıkları eğitimlerin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Çalışma, hizmet içi eğitimlerin ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarını şekillendirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Türkiye'de yapılan benzer çalışmalarla da örtüşmektedir.

Avramidis ve Kalyva'nın (2007) çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma sınıfı içinde nasıl davranmaları gerektiğine dair belirsizliklerin ve sınıf yönetiminde yaşanan yetersizliklerin, öğretmenlerin öz güven eksikliğiyle bağlantılı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, etkili bir kaynaştırma uygulaması için sadece olumlu tutumların değil, aynı zamanda kaygı düzeylerinin de azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Lorenz'in (2010) araştırmasında ise, öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin ve bireysel özelliklerinin yanı sıra kaynaştırma sürecindeki belirsizliklerin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygı düzeylerini artıran temel etkenlerden biri olduğu belirtilmiştir.

Tablo 2.4'te yukarıda sunulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarına ilişkin yurt içi ve yurtdışı araştırmaların temel sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 2.4 Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarına İlişkin Araştırmalar

Yazar	Kaynak Kökeni	Yıl	Örneklem	Temel Bulgular
Gürol ve Yılmaz	Yurt İçi	2016	Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri	Eğitime yönelik olumlu tutum, ancak bireysel farklılıklarla baş etmede kaygı (özel gereksinimlerin çeşitliliği ve uygun yöntem belirlemedeki zorluklar nedeniyle).
Yılmaz	Yurt İçi	2017	Kaynaştırma sürecindeki öğretmenler	Tükenmişlik ve kaygı, stres düzeyi bireysel farklılıkları yönetmede yetersizlikle ilişkili.
Özdemir	Yurt İçi	2015	Kaynaştırma öğretmenleri	Kaygı, öğrencilerin davranış sorunları ve sınıf yönetimi eksikliklerinden kaynaklanıyor.
Koç ve Aydın	Yurt İçi	2019	Kaynaştırma öğretmenleri	Bilgi/deneyim eksikliği kaygı, bireysel farklılıkların etkileşim bozduğu vurgusu.
Kök	Yurt İçi	2019	Kaynaştırma öğretmenleri	Sınıf yönetimi yetersizliği, davranış problemleri, akademik endişe kaygıyı artırıyor.
Demirtaş	Yurt İçi	2021	Kaynaştırma öğretmenleri	Eğitim yetersizliği ve kaynak eksikliği, problemli davranışlarla başa çıkma yetersizliğiyle ilişkili.
Sönmez	Yurt İçi	2018	Kaynaştırma öğretmenleri	Yüksek stres, kaygı, tükenmişlik → düşük öz-yeterlik.
Avcı ve Yavuz	Yurt İçi	2018	Kaynaştırma öğretmenleri	Olumlu tutum, ancak kişi bazında eksikler (bilgi/deneyim) kaynaklı kaygı; destekleyici okul iklimi öğretmen tutumunu güçlendiriyor.
Bozkurt ve Tanrıverdi	Yurt İçi	2020	Kaynaştırma öğretmenleri	Eğitim ve yönetici desteği, belirsizliği azaltıyor, kaygıyı düşürüyor, tutumu olumlu yönde etkiliyor.
Forlin	Yurt Dışı	2001	Avustralya'daki öğretmenler	Öğretmenler arasında olumsuz tutum ve kaygı, davranış problemleri, zaman yetersizliği, bilgi eksikliği stres kaynaklarıdır.
Sharma ve vd.	Yurt Dışı	2008	Farklı ülkelerde öğretmenler	Hizmet içi eğitim olumlu tutum ve güven artırıyor.
Avramidis ve Kalyva	Yurt Dışı	2007	Avrupa'da öğretmenler	Belirsizlikler ve sınıf yönetimi eksiklikleri öz-güveni düşürüyor; kaygının azaltılması önemli.
Lorenz	Yurt Dışı	2010	Öğretmenler	Kişisel deneyimlere ek olarak belirsizlik kaygıyı artırıyor.

2.5.2. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliğine İlişkin Araştırmalar

2.5.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Türkiye’de kaynaştırmada öğretmen yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bu konudaki yeterlik düzeylerinin çeşitli bireysel ve çevresel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlik düzeylerinin; mesleki deneyim, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitimlere katılım, tutum ve kaygı düzeyi gibi etmenlerle ilişkili olduğu görölmektedir.

Gürbüztürk ve Yalçın (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma yeterlik algılarının eğitim durumları ve aldıkları özel eğitim kurslarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik aldıkları eğitimler, kaynaştırma sürecindeki yeterliklerini artırmakta; bu durum da sınıf içi uygulamaların etkinliğini ve ÖĞÖ’lere yönelik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde Sönmez’in (2012) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin kaynaştırma yeterliği üzerinde belirleyici rol oynadığı ortaya konulmuştur. Özellikle hizmet içi eğitim ve kurslara katılım, öğretmenlerin ÖĞÖ’lerle etkili iletişim kurmasını ve bu süreçteki yeterlik algılarını güçlendirmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ÖĞÖ’ye karşı geliştirdiği olumlu tutumlar da yeterlikleriyle paralel bir şekilde gelişmektedir.

Duyan vd. (2017), araştırmasında, öğretmenlerin mesleki deneyim süresiyle kaynaştırma yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Bilgi düzeyindeki artışın yeterlik algılarını olumlu etkilediği; ancak teorik bilgilerin pratikte uygulanmasında zaman zaman güçlükler yaşandığı da belirtilmiştir. Sönmez ve arkadaşları (2018), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları ile hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterlik algılarının düşük olduğu ve hizmet içi eğitim desteğiyle bu algıların güçlenebileceği vurgulanmıştır. Yavuzer’in (2016) çalışmasında ise, öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle yeterlik düzeylerinin düşük olduğu ve sınıf içi uygulamalarda zorlandıkları ifade edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin pratik deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çakmak ve Özdemir (2019), öğretmenlerin kaynaştırma yeterlik düzeyleri ile kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, kaynaştırma konusunda öz güveni yüksek olan öğretmenlerin daha çok mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve öğrencilerin sosyal-akademik gelişimi için daha fazla çaba gösterdikleri belirtilmiştir. Buna karşın, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlerin iletişim becerilerinin sınırlı olduğu ve öğrenci gereksinimlerini karşılamada zorlandıkları vurgulanmıştır. Sönmez ve Özcan (2020), Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yapılan lisansüstü tezleri incelemiş ve öğretmen yeterliği, kaygı, tutum gibi değişkenlerin kaynaştırma uygulamalarında öne çıktığını belirtmiştir. Altun (2015) ise öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin, okul destek sistemleri, bireysel özellikler ve mesleki deneyim gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırabildiği, etkili yöntem ve teknikleri daha rahat kullandığı ve öğretim sürecine daha fazla hâkim oldukları tespit edilmiştir.

Özdemir ve Yılmaz'ın (2021) çalışması, öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıf içi stratejileri daha yaratıcı ve esnek şekilde uygulayabildikleri, bunun da öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilediği vurgulanmıştır. Balcı ve Aslan (2020), öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi becerilerinin kaynaştırma öz yeterliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak öğrenme ortamlarını daha etkili şekilde düzenledikleri; ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinden yararlandıklarında hem öz yeterliklerinin hem de öğrenci etkileşimlerinin arttığı görülmüştür. Özdemir ve Demirtaş'ın (2020) araştırması ise kaynaştırma öğretmenlerinin zorluklarla başa çıkma becerileri ile öz yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin süreci daha etkili şekilde yürütebilmeleri için yeterli eğitim ve yönetsel desteğe ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Yukarıdaki çalışmalara ek olarak, son yıllarda yapılan bazı yeni araştırmalar da kaynaştırma öğretmen yeterliğini etkileyen değişkenleri kapsamlı biçimde incelemiştir. Örneğin Özcan (2020), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının, öğretmen yeterlikleriyle anlamlı ilişkiler içinde olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda, olumlu tutum ve düşük kaygı düzeyinin öğretmen yeterliğini artırdığı ortaya konmuştur. Karaca (2018) tarafından yürütülen çalışmada, kaynaştırma eğitimi

programlarının mesleki yeterlikleri anlamlı şekilde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yapılandırılmış hizmet içi eğitimlerin etkisini ortaya koymaktadır. Karabulut (2023) ise öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerini incelemiş ve genel olarak yüksek düzeyde öz yeterlik algısı taşıdıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, yaş gibi bazı değişkenlerin bu algıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut ve Aküzüm (2021) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, tutumun öz yeterlik algısının önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Son olarak, Ateş (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili öz yeterlik inançlarını incelemiş ve bu yeterliğin orta düzeyde olduğunu, çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini raporlamıştır. Bu da bireysel deneyimlerin, yeterlik inancı üzerinde sınırlı etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Tüm bu araştırmalar, Türkiye’de öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliklerinin; tutumlar, eğitim düzeyi, destek sistemleri ve mesleki deneyim gibi çok yönlü faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmak için öğretmenlerin hem bilgi düzeylerinin hem de duyuşsal yeterliklerinin güçlendirilmesine yönelik bütüncül politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.5.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Yurtdışı araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma yeterliğinin öğretmen davranışları ve tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Sharma vd. (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlik inançlarının, kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarını ve davranışlarını doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Çalışma, yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, sınıf ortamında ÖGÖ’lerle daha etkili çalıştıklarını ve kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, kaynaştırma alanında deneyim kazandıkça öğretmenlerin yeterlik inançlarının güçlendiği ve bunun da kaynaştırma uygulamalarına daha aktif katılımlarına katkı sağladığı bulgulanmıştır.

Forlin (2001) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlik algılarının, mesleki gelişim düzeylerine ve özel eğitimle ilgili deneyimlerine göre değiştiği belirtilmiştir. Özellikle yeterli eğitim almamış öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkili iletişim kurma konularında daha fazla güçlük yaşadığı tespit edilmiştir.

Avramidis ve Kalyva (2007), öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerinin bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler kurduğu ve daha fazla öğrenme fırsatı oluşturduğu; buna karşın yeterliği düşük öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları konusunda daha fazla kaygı yaşadığı ve sınıf içi etkinliklerde sınırlı kaldıkları ifade edilmiştir.

Gupta ve Berman (2015) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik genel tutumlarının, öz yeterlik algılarını etkilediğini ve bu durumun sınıf içi uygulamalara doğrudan yansıdığını belirtmişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerinin desteklenmesinin, kaynaştırma eğitiminin başarısını artırabileceğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Lorenz (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerinin, sahip oldukları özel eğitim deneyimi ve aldıkları eğitimler doğrultusunda farklılaştığı; bu deneyim ve bilgi birikiminin artmasıyla birlikte yeterlik düzeylerinin de yükseldiği belirtilmiştir.

Tablo 2.5'te kaynaştırmada öğretmen yeterliğine ilişkin yurtiçi ve yurt dışı araştırmaların temel sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 2.5 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliğine İlişkin Araştırmalar

Yazar	Kaynak Kökeni	Yıl	Örneklem	Temel Bulgular
Gürbüztürk ve Yalçın	Yurtiçi	2014	Kaynaştırma öğretmenleri	ÖZ-Yeterlik algısı; eğitim ve kurslara katılım fark yaratıyor.
Sönmez	Yurtiçi	2012	Kaynaştırma öğretmenleri	Hizmet içi eğitim/tutumlar öz-yeterliği artırıyor.
Duyan vd.	Yurtiçi	2017	Kaynaştırma öğretmenleri	Mesleki deneyim, teori-pratik uygulama arasında pozitif ilişki.
Sönmez vd.	Yurtiçi	2018	Okul öncesi öğretmenler	Öz-yeterlik algısı düşük; hizmet içi eğitimle güçlenebilir.
Yavuzer	Yurtiçi	2016	Kaynaştırma öğretmenleri	Bilgi eksikliği; sınıf uygulamalarında zorluk.
Çakmak ve Özdemir	Yurtiçi	2019	Kaynaştırma öğretmenleri	Öz-yeterlik ve tutum ilişkili; öz-yeterlik yüksek olanlar daha fazla çaba gösteriyor.
Sönmez ve Özcan	Yurtiçi	2020	İlkokul seviyesinde yapılan lisansüstü tezler	Yeterlik, kaygı, tutum değişkenleri öne çıkıyor.
Altun	Yurtiçi	2015	Kaynaştırma öğretmenleri	Yeterlik, destek sistemleri ve kişisel değişkenlere bağlı.
Özdemir ve Yılmaz	Yurtiçi	2021	Kaynaştırma öğretmenleri	Yüksek öz-yeterlik strateji, yaratıcılık ve esneklikle ilişkili.
Balcı ve Aslan	Yurtiçi	2020	Kaynaştırma öğretmenleri	Öğretim strateji ve yönetim becerileri öz-yeterlik ile paralel.
Özdemir ve Demirtaş	Yurtiçi	2020	Kaynaştırma öğretmenleri	Zorlukla başa çıkma becerisi öz-yeterlik algısını güçlendiriyor.
Özcan	Yurtiçi	2020	Okul öncesi öğretmenler	Olumlu tutum ve düşük kaygı, yeterliğe pozitif etki yapıyor.
Karaca	Yurtiçi	2018	Kaynaştırma öğretmenleri	Yapılandırılmış hizmet içi eğitim, mesleki yeterlikleri artırıyor.
Karabulut	Yurtiçi	2023	Öğretmen adayları	Genel olarak yüksek öz-yeterlik; yaş değişken etkili.
Akbulut ve Aküzüm	Yurtiçi	2021	Sınıf öğretmenleri	Öz-yeterlik ile tutum arasında pozitif ve anlamlı ilişki.
Ateş	Yurtiçi	2018	Sosyal bilgiler öğretmen adayları	Orta düzey yeterlik; bireysel değişkenlere anlamlı değişim göstermemiş.
Sharma vd.	Yurtdışı	2008	Öğretmenler	Yüksek öz-yeterlik; olumlu tutum ve davranış geliştirme.
Forlin	Yurtdışı	2001	Öğretmenler	Öz-yeterlik, eğitim/deneyime göre farklılaşıyor; eksikliğinde sorunlar yaşıyor.
Avramidis ve Kalyva	Yurtdışı	2007	Kaynaştırma öğretmenleri	Öz-yeterlik yüksek → olumlu ilişkiler; düşük → kaygı ve kısıtlama.
Gupta ve Berman	Yurtdışı	2015	Öğretmenler	Tutum, öz-yeterliği etkiliyor → sınıf içi uygulamalara yansıyor.
Lorenz	Yurtdışı	2010	Öğretmenler	Deneyim ve eğitim arttıkça öz-yeterlik de yükseliyor.

2.5.3. Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Araştırmalar

2.5.3.1.Yurtiçi Araştırmalar

Alan yazına bakıldığında genel eğitimde çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlikleri üzerine çok sayıda çalışma yer alsa da özel eğitim alanında kolektif yeterlik konusunda sınırlı çalışmaya rastlanılmıştır. Kaya ve Koç (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Yıldız ve Demirtaşlı (2021) çalışmasında ise, kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha yüksek motivasyon içerisinde oldukları ve sınıf içerisinde daha kapsayıcı stratejiler kullandıkları ortaya koymuştur. Öte yandan, Özcan (2020) ise kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu bulgu öğretmenler arası iş birliğinin ve ortak amaç içerisinde olmanın, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duyguları azalttığını göstermektedir.

2.5.3.2. Yurtdışı Araştırmalar

Yurtdışında kolektif öğretmen yeterliği üzerine yapılan araştırmalar hem öğretmen performansı hem de öğrenci başarısı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinin önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Müller vd. (2024), problem davranışları olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yüksek olmasının, sınıf içerisinde davranışsal uyumu sağlama ve sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Aynı doğrultuda, Swanson (2023) ise kolektif öğretmen yeterliği yüksek olanların, kaynaştırma uygulamalarında daha olumlu yaklaşımlar ortaya koyduğunu bulgulamıştır. Bununla birlikte, Fohlin ve arkadaşları (2024), ise öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Malinen ve arkadaşları (2013), öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları etkilediğini ortaya koymuştur. Diğer yandan Savolainen ve arkadaşları (2012), kolektif öğretmen yeterliği ve öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve bu ilişkinin öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara karşı hazırbulunuşluğunu artırdığını ortaya koymuştur.

Tablo 2.6 Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Araştırmalar

Yazar	Kaynak Kökeni	Yıl	Örneklem	Temel Bulgular
Kaya ve Koç	Yurtiçi	2019	Kaynaştırma öğretmenleri	Yüksek kolektif yeterlik ↔ olumlu kaynaştırma tutumları.
Yıldız ve Demirtaşlı	Yurtiçi	2021	Kaynaştırma öğretmenleri	Kolektif yeterlik yüksek → motivasyon ve kapsayıcı strateji artışı.
Özcan	Yurtiçi	2020	Kaynaştırma öğretmenleri	Kolektif yeterlik ↔ düşen kaygı; iş birliği duygusuna işaret ediyor.
Müller vd.	Yurtdışı	2024	Kaynaştırma yapan öğretmenler	Yüksek kolektif yeterlik = davranış yönetimi ve sınıf uyumunda pozitif etki
Swanson	Yurtdışı	2023	Kaynaştırma uygulayan öğretmenler	Kolektif yeterlik yüksek öğretmenler daha olumlu uygulamalara yöneliyor.
Fohlin vd.	Yurtdışı	2024	930 öğretmen (Inclusive Behavioural Support programı)	Kolektif yeterlik ↔ kapsayıcı tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişki.
Savolainen vd.	Yurtdışı	2012	Kaynaştırma öğretmenleri	Kolektif yeterlik ve öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki; hazırbulunuşluk olumlu etkileniyor.
Malinen vd.	Yurtdışı	2013	Kaynaştırma öğretmenleri (çeşitli ülkeler)	Kolektif yeterlik algısı ↔ kaynaştırma tutumlarında pozitif etki.

2.5.4. Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygıların Aracılık Etkisine Yönelik Çalışmalar

2.5.4.1.Yurtiçi Araştırmalar

Yurtiçinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5.4.2.Yurtdışı Araştırmalar

Yurtdışı alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu çalışmada incelenen değişkenlerden en az birinin yer aldığı değişkenler açısından aracılığı inceleyen çalışmalar mevcuttur. Graziano ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, destek eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik empati ve yeterlik

inançları arasındaki ilişkide, duygusal yeterliğin aracı olduğu belirlenmiştir. Calandri ve arkadaşları (2025), tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin duygusal zekâlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve endişeler üzerindeki ilişkileri incelenmiştir. Bu model sonucunda, duygusal zekanın kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve endişe üzerinde aracı rol üstlendiği bulgulanmıştır. Kim ve Lee (2023) çalışmasında ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin inançlarının, demografik değişkenler ve yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide aracı bir rol üstlendiği bulgulanmıştır. Çalışmada, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu ve bu ilişkinin inançlar üzerinden şekillendiği bulgulanmıştır. Tablo 2.7’de kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıların aracılık etkisine yönelik yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 2.7 Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygıların Aracılık Etkisine Yönelik Çalışmalar

Yazar	Kaynak Kökeni	Yıl	Örneklem	Temel Bulgular
Graziano vd.	Yurtdışı	2025	739 destek öğretmeni	Empati → Öz-yeterlik ilişkisine duygusal yeterlik aracılık ediyor.
Calandri vd.	Yurtdışı	2025	Öğretmenler	Duygusal zeka → Tutum ve kaygı ilişkisinde duygusal zeka aracılık ediyor.
Kim ve Lee	Yurtdışı	2023	Öğretmenler	Demografik faktörler ve öz-yeterlik arasında inançlar aracılık ediyor.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygının incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır. Sırasıyla araştırma modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve veri analizi süreçlerine yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın genel tasarımı tarama modelidir. Araştırma amaçlarına yönelik olarak kaynaştırmada öğretmen yeterliği, kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı ilişkisinin incelenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişki düzeyi ve bağlantısı gösterilmekte fakat gösterilen bağlantı iki değişken arasında nedenselliğe dayalı bir bilgi sağlamamaktadır (Köklü vd., 2024). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık rolünü test etmede ise yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli ile iki değişkenin ilişkisinin, başka bir değişken aracılı ile nasıl ilettiğini ve aralarındaki ilişkiyi nasıl etkilediği görülebilmektedir (Hayes, 2018).

3.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki ilk ve orta öğretimde görevli tüm genel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise İzmir İlinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk ve orta öğretim kademelerinde çalışan 244 öğretmen oluşturmaktadır. Hair ve arkadaşlarına (2010) göre örneklem büyüklüğünün ölçüm aracında yer alan madde sayısının toplamının en az 5 katı olmasıyla ölçeği değerlendirmek için gerekli varsayım karşılanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın örneklem grubunun büyüklüğünün yeterli olduğu GPower 3.1 analizi ile de doğrulanmıştır. Örneklem grubuna sosyal medya üzerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilerek ulaşılmıştır. Kolay örneklemede yer alan evrenin birimlerinden olan zaman ve maliyet bakımından değerlendirildiğinde en uygun olanlardan bir örnekleme tercih edilmelidir. Bu sebeple de birçok araştırmada da olduğu gibi bu araştırmada da kolay

ulaşılabilir rneklemeye kullanılmıştır (Baltacı, 2018). Tablo 3.1’de katılımcıların demografik özellikleri verilmektedir.

Tablo 3.1 Katılımcılara İlişkin Demografik zellikler

zellikler	Kategori	N	%
Çalışma Süresi	1-10 yıl	101	44.4
	11-20 yıl	77	31.6
	21 ve üzeri	66	27.0
G Deneyimi	Evet	216	88.5
	Hayır	28	11.5
Eğitim Kademesi	İlkokul	97	39.8
	Ortaokul	78	32.0
	Lise	69	28.3
Eğitim Derecesi	Lisans	215	88.1
	Yüksek Lisans	28	11.5
	Doktora	1	0.4

G: Özel gereksinimli ğrenci

Katılımcıların ğretmenlik mesleğini 1-10 yıldır sürdürenlerin sayısı 101 (%41,4)’dir. Bu veriler, öğretmenlerin çalışma süresi aralıklarına göre büyük bir kısmının 10 yıl veya daha az süredir meslekte olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%88,5) G’lerle çalışmıştır. Eğitim kademesi açısından en fazla (%39,8) ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler yer almış, onları ortaokul öğretmenleri (%32) takip etmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%88,1) lisans mezunudur.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı lği, Kaynaştırmada ğretmen Yeterliği lği ve Kolektif ğretmen Yeterliği lği kullanılmıştır. Demografik bilgileri edinmeye ilişkin ise demografik bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik bilgi formu

Katılımcılar hakkında bilgiler, öğretmenlik mesleğindeki süresi, sınıfında ÖGÖ olma durumu, eğitim kademesi ve eğitim derecesi gibi bilgilerin alınmasına yönelik sorulardan oluşan demografik bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.2. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği

Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği Forlin ve arkadaşları (2011), tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ülkemizde Türkçe'ye uyarlama çalışmasını ise Bayar ve arkadaşları (2015), gerçekleştirmiştir. Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği 3 faktörlü (duygu, tutum, kaygı) bir yapıda olup, her bir faktörde 5'er madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Yapılan bu uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha değeri .88 bulunmuştur. Bu doğrultuda mevcut çalışmada da açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği 3 faktörlü ve 15 madde üzerinden değerlendirilmiştir fakat analizler neticesinde orijinal faktör yapısının yeterli uyumu göstermemesi nedeniyle ölçek yeniden düzenlenmiştir. 2. ve 9. maddelerin orijinal ölçekte olduğundan farklı konumlanmasına bağlı olarak bu iki madde çıkarılmıştır. Yeniden gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, ölçek yapısında ölçek yüklerine ve Cronbach's Alpha değerine göre 3 ana faktör belirlenmiştir. Faktörlere bakıldığında kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygı faktörünün Cronbach's Alpha değeri 0.72 olarak hesaplanmıştır ve varyans açıklama yüzdesi %24.58'dir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum faktörünün Cronbach's Alpha değeri 0.72 olarak hesaplanmıştır ve varyans açıklama yüzdesi %11.17'dir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu faktörünün Cronbach's Alpha değeri 0.71 olarak hesaplanmıştır ve varyans açıklama yüzdesi %9.64'tür. Yeniden düzenleme, ölçeğin faktör yapısını daha net ve geçerli hale getirmiştir. Orijinal formdaki maddelerden çıkarılanlar ve yeniden düzenlenen yapı ile ölçek, kullanıcılara daha güvenilir ve geçerli ölçümler sunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile uyum indeksleri de incelendiğinde; CMIN/Df değeri 1.63, RMSEA değeri 0.05, NFI değeri 0.84, CFI değeri 0.93, GFI değeri 0.94 ve AGFI değeri 0.92, SRMR değeri 0.03 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeği Hollender (2011), tarafından öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasındaki yeterliğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin ülkemizde Türkçe'ye uyarlama çalışmasını ise Meral ve Bilgiç (2012) gerçekleştirmiştir. Yapılan bu uyarlama çalışması sonucunda ölçek tek faktörden ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha değeri .96 bulunmuştur. Bu doğrultuda mevcut çalışmada da AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde Cronbach Alpha değeri. 96 olarak bulunmuştur ve kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeği tek faktörlü ve 24 madde üzerinden değerlendirilmiştir. DFA ile uyum indeksleri de incelendiğinde; CMIN/Df değeri 3.27, RMSEA değeri 0.07, NFI değeri 0.90, CFI değeri 0.95, GFI değeri 0.86 ve AGFI değeri 0.92, SRMR değeri 0.02 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ülkemizde Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iki boyutlu veya tek boyutlu bir çerçevede değerlendirilebileceği skorlamanın ise toplam puan nezdinde ele alınabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde Cronbach Alpha değeri. 96 olarak bulunmuştur ve kolektif öğretmen yeterliğinin tek boyutlu olarak ele alınmasının faktöriyel yapıya daha iyi uyum sağladığı gözlenmiştir. Böylece analiz sürecinde kolektif öğretmen yeterliği tek faktörlü ve 12 maddenin toplam skoru üzerinden değerlendirilmiştir. DFA ile uyum indeksleri de incelendiğinde; CMIN/Df değeri 4.90, RMSEA değeri 0.02, NFI değeri 0.86, CFI değeri 0.89, GFI değeri 0.86 ve AGFI değeri 0.87, SRMR değeri 0.03 olarak bulunmuştur.

Elde edilen bulgular Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında 13/10/2023 tarih ve 757758 sayı ile Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler, Bilimsel ve Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Örneklem grubuna uygulama sürecine ilişkin olarak da E-12018877-604.01.02-98544698 sayı ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Etik kurul ve ölçek uygulama izinlerinin alınmasının ardından Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Tutum Ölçeği, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin maddeleri ile demografik bilgi anketi Google Forms'a kaydedilmiştir. Ardından bağlantı adresi İzmir ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilk, orta ve lise kademesinde eğitim veren genel eğitim okullarında çalışmakta olan öğretmenlere 'Whatsapp', 'Telegram', 'E-posta', 'Bip' gibi dijital platformlar üzerinden 'https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdIMA3vezGSf_RP29jZU3NzvFP8YLYZ353KB_UwlNdxGkUbw/viewform?vc=0vec=0vew=1veflr=0' bağlantı adresi yoluyla iletilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formuna onay veren öğretmenlerin Google Forms'da önce demografik bilgilerin ardından ölçek maddelerini doldurmaları sağlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada 267 adet katılımcıdan dönüş sağlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistik programlarından SPSS 27,0 ve Amos 23,0 kullanılmıştır. Bu programlarda yapılacak olan analizlerden önce veri setinden geçerliği ve güvenirliği olumsuz etkilediği tespit edilen 23 adet veri seti çıkarılmıştır. Normallik ölçütlerinin karşılanıp karşılanmadığına bakılmasıyla beraber basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-/+ 1$ aralığında olduğu görülmüştür. Büyüköztürk'ün (2019) belirttiği gibi bu aralıklarda yer alan basıklık ve çarpıklık kat sayıları değerleriyle analizlere parametrik analizler ile devam edilebileceğine karar verilmiştir. Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeğinin güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa yöntemi kullanılmıştır. Ölçek maddelerin faktör dağılımı ve yapısal güvenirlikleri için de DFA ve AFA kullanılmıştır. Ardından Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliğinin demografik değişkenlere anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakmak için T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi, ilişkisini inceleyebilmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık etkisini incelemek için ise yapısal eşitlik modeli kullanılarak aracı değişkenli yol analizi yapılmıştır.

3.5.1. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Yapısal geçerlik, bir ölçekten elde edilen verilerin ilgili durumlarla ne kadar uyumlu olduğunu göstermekte ve bu verilerin açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Akyüz, 2018). Bu, ölçekte kullanılan maddelerin amaçlanan özellikleri ne kadar etkin bir şekilde ölçebildiğini belirtir. Ölçeklerin yapısal geçerliğini belirlemek için DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu (GPower analizi ile $f^2 = 0.15$ (orta düzey), $\alpha = 0.05$, $(1-\beta) = 0.95$) saptanmıştır.

Faktör analizinin yeterliliğini ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve KMO değerinin 1'e yakın olması ideal, 0.50 altında olması ise yetersiz olarak kabul edilmektedir. Evrenin dağılımını değerlendirmek için Barlett testi kullanılmıştır (Finch, 2020; Koyuncu ve Kılıç, 2019). Elde edilen sonuçlar, KMO değerinin 0.50'den fazla ve Barlett testinin anlamlılık değerinin 0.00 olduğunu göstermiştir; bu, toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

AFA ile ölçeğin faktör yapısını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca, hem döndürülmüş (Component Matrix) hem de Varimax yöntemi ile döndürülmüş (Rotated Component Matrix) temel bileşen analizleri uygulanmıştır. Bu analizler, ölçek maddelerinin belirli bir faktöre yüksek oranda katkı sağlamasını ve diğer faktörlerle olan farkının en az 0.10 olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Uygulanan faktör analizleri sonucunda, ölçeğin KMO katsayısının 0.50'den yüksek ve Barlett anlamlılık değerinin 0.00 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2' de verilerin normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları için analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.2 Verilerin Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçeğin Adı	Ortalama Skor	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular	5,18	1,52	3	9	0,28	-0,54
Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Tutumlar	11,84	2,40	5	20	0,10	0,30
Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Kaygılar	12,26	2,68	6	19	-0,08	-0,25
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği	87,60	12,06	52	120	0,04	0,38
Kolektif Öğretmen Yeterliği	3,70	0,57	2	5	0,03	-0,17

Tablo 3.2'ye göre, “Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular” ölçeği için ortalama skorun 5.18 ve standart sapmanın 1.52 olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin minimum skoru 3, maksimum skoru ise 9 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık değeri 0.28 ve basıklık değeri -0.54 olarak hesaplanmıştır. Bu, verilerin simetrik dağılıma yakın olduğunu ve aşırı uç değerlerin bulunmadığını göstermektedir.

“Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Tutumlar” ölçeği için ortalama skor 11.84 ve standart sapma 2.40 olarak bulunmuştur. Minimum ve maksimum skorlar sırasıyla 5 ve 20'dir. Çarpıklık değeri 0.10 ve basıklık değeri 0.30 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu ve ciddi bir çarpıklık veya basıklık sorunu olmadığını göstermektedir.

“Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Kaygılar” ölçeği için ortalama skorun 12.26 ve standart sapmanın 2.68 olduğu tespit edilmiştir. Minimum skor 6, maksimum skor ise 19 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık değeri -0.08 ve basıklık değeri -0.25 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılıma oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

“Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği” ölçeği için ortalama skor 87.60 ve standart sapma 12.06 olarak bulunmuştur. Minimum skor 52, maksimum skor ise 120'dir. Çarpıklık değeri 0.04 ve basıklık değeri 0.38 olarak hesaplanmıştır. Bu, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

“Kolektif Öğretmen Yeterliği” ölçeği için ortalama skor 3.70 ve standart sapma 0.57 olarak tespit edilmiştir. Minimum skor 2, maksimum skor ise 5'tir. Çarpıklık değeri 0.03 ve basıklık değeri -0.17 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, verilerin normal dağılıma oldukça uygun olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, ölçek maddelerinin ilgili faktörler altında yüksek yüklemelerle toplandığını ve verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bu da ölçeklerin yapısal geçerliğinin sağlam olduğunu ve güvenilir bir ölçüm sağladığını göstermektedir.

Tablo 3.3'de ölçeklerde yapılan değişiklikler sunulmuştur. Bu değişiklikler, ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik düzeylerini artırmayı ve ölçeklerin araştırma amacıyla daha uygun hale getirilmesini amaçlamaktadır. Ölçeklerin yapılarına yapılan bu müdahaleler, elde edilen verilerin daha tutarlı ve anlamlı olmasını sağlamaktadır (DeVellis, 2017). Bu tür değişiklikler, ölçeklerin orijinal formuna sadık kalınarak, ancak gerektiğinde belirli uyarlamalar yapılarak daha işlevsel hale getirilmesini ifade etmektedir (Clark ve Watson, 2019).

Tablo 3.3 Ölçeklerde Yapılan Değişiklikler

Ölçek	Orijinal Formdaki Madde Sayısı	Orijinal Formdaki Boyut Sayısı	Çıkarılan Madde Sayısı	Çıkarılan Boyut Sayısı
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği	15	3	2	0
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği	24	1	0	0
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	12	2	0	1

Tablo 3.3'e göre, "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği" başlangıçta 15 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekten 2 madde çıkarılmış, ancak boyut sayısında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu değişiklikler, ölçeğin daha odaklı ve geçerli bir ölçüm aracı olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Çıkarılan maddeler, düşük faktör yüklerine sahip olan veya geçerlik ve güvenirlik analizlerinde sorun teşkil eden maddeler olmuştur.

"Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" orijinal formu 24 maddeden ve 1 boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekten herhangi bir madde veya boyut çıkarılmamıştır. Bu, ölçeğin orijinal formunun geçerli ve güvenilir olduğunu ve herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını göstermektedir. Tüm maddeler, tek bir boyut altında yüksek yüklemelerle toplanmış ve ölçüm geçerliği korunmuştur.

"Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" orijinal formu 12 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamış, ancak boyut sayısı 1'e düşürülmüştür. Bu değişiklik, ölçeğin boyut yapısının yeniden değerlendirilmesi ve daha basit ve tek boyutlu bir yapıya dönüştürülmesi amacıyla yapılmıştır. İkinci boyutun çıkarılması, ölçeğin kullanımını ve yorumlanmasını daha kolay hale getirmiştir.

Bu değişiklikler, ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik düzeylerini artırmayı ve ölçeklerin araştırma amacıyla daha uygun hale getirilmesini amaçlamaktadır. Ölçeklerin yapılarına yapılan bu müdahaleler, elde edilen verilerin daha tutarlı ve anlamlı olmasını sağlamaktadır. Bu tür değişiklikler, ölçeklerin orijinal formuna sadık kalınarak, ancak gerektiğinde belirli uyarlamalar yapılarak daha işlevsel hale getirilmesini ifade etmektedir.

3.5.2. Açıklayıcı Faktör Analizleri

Tablo 3.4 Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Faktör Yükleri (AFA)

	Faktörler		
	1	2	3
Madde-1	0,448		
Madde-2	0,326		
Madde-3		0,618	
Madde-4	0,461		
Madde-5			0,426
Madde-6		0,572	
Madde-7	0,653		
Madde-8		0,324	
Madde-9	0,460		
Madde-10	0,662		
Madde-11			0,882
Madde-12		0,595	
Madde-13			0,504
Madde-14	0,424		
Madde-15		0,441	

Yapılan AFA sonuçlarına göre, Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin orijinal faktör yapısı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarında, ölçeğin üç ana faktör altında toplandığı görülmüştür. İlk faktör “Kaygı” olarak adlandırılmıştır ve bu faktörde yüksek yükleme gösteren maddeler şunlardır: “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm” (0.653), “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm” (0.662), “Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var” (0.448), “Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var” (0.461) ve “Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim” (0.424) şeklindedir.

İkinci faktör “Tutum” olarak adlandırılmıştır ve bu faktörde yüksek yükleme gösteren maddeler ise şunlardır: “Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır” (0.618), “Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır” (0.572), “Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır” (0.595), “Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır” (0.441) ve “İletişim teknolojilerine (Braille Alfabesi/ İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır” (0.324) olarak belirlenmiştir.

Üçüncü faktör “Duygu” olarak adlandırılmıştır ve bu faktörde yüksek yükleme gösteren maddeler şunlardır: “Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım” (0.882), “Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım” (0.504) ve “Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım” (0.426) şeklindedir.

Ölçeğin orijinal faktör yapısının yeterli uyumu göstermemesi nedeniyle ölçek maddelerinde düzenleme yapılması gereği doğmuştur. 2. ve 9. maddelerin orijinal ölçekte olduğundan farklı konumlanmasına bağlı olarak bu iki madde çıkarılmış ve bu çerçevede ölçeğin yenilenen hali için AFA yenilenmiştir (bkz.Tablo 3.5).

Tablo 3.5 Yeniden Düzenlenmiş Haliyle Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Faktör Yükleri (AFA)

Faktör	Madde ve Numarası	Faktör Yüğü	Cronbach's Alpha
Kaygı	Madde 7	0,679	.72
	Madde 10	0,643	
	Madde 4	0,609	
	Madde 1	0,486	
	Madde 14	0,457	
Varyans Açıklama Yüzdesi = %24,58			
Tutum	Madde 3	0,645	.72
	Madde 12	0,574	
	Madde 6	0,557	
	Madde 15	0,479	
	Madde 8	0,379	
Varyans Açıklama Yüzdesi = %11.17			
Duygu	Madde 11	0,984	.71
	Madde 13	0,435	
	Madde 5	0,357	
Varyans Açıklama Yüzdesi = %9.64			

Yeniden düzenlenen ölçek yapısında, faktör yükleri ve Cronbach's Alpha değerleri göz önüne alınarak üç ana faktör belirlenmiştir. İlk faktör “Kaygı” olarak adlandırılmıştır ve bu faktörde yüksek yükleme gösteren maddeler şunlardır: “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm” (0.679), “Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm” (0.643), “Kaynaştırma

öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var” (0.609), “Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var” (0.486) ve “Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim” (0.457) şeklindedir. Bu faktörün Cronbach’s Alpha değeri 0.72 olarak hesaplanmıştır ve varyans açıklama yüzdesi %24.58’dir.

İkinci faktör “Tutum” olarak adlandırılmıştır ve bu faktörde yüksek yükleme gösteren maddeler ise şunlardır: “Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır” (0.645), “Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır” (0.574), “Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır” (0.557), “Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır” (0.479) ve “İletişim teknolojilerine (Braille Alfabesi/ İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır” (0.379) olarak belirlenmiştir. Bu faktörün Cronbach’s Alpha değeri 0.72 olarak hesaplanmıştır ve varyans açıklama yüzdesi %11.17’dir.

Üçüncü faktör “Duygu” olarak adlandırılmıştır ve bu faktörde yüksek yükleme gösteren maddeler şunlardır: “Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım” (0.984), “Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım” (0.435) ve “Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimi olabildiğince kısa tutarım” (0.357) şeklindedir. Bu faktörün Cronbach’s Alpha değeri 0.71 olarak hesaplanmıştır ve varyans açıklama yüzdesi %9.64’tür.

Bu yeniden düzenleme, ölçeğin faktör yapısını daha net ve geçerli hale getirmiştir. Orijinal formdaki maddelerden çıkarılanlar ve yeniden düzenlenen yapı ile ölçek, kullanıcılara daha güvenilir ve geçerli ölçümler sunmaktadır. AFA sonuçları, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğindeki faktör yüklerini belirlediği AFA’nın yanı sıra Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin faktör yüklerini ve güvenirliğini belirlemek için de faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3.6’da bu analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.6 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Faktör Yükleri (AFA)

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Cronbah's Alpha
Madde 1	0,632	.96
Madde 2	0,550	
Madde 3	0,676	
Madde 4	0,742	
Madde 5	0,693	
Madde 6	0,717	
Madde 7	0,728	
Madde 8	0,738	
Madde 9	0,727	
Madde 10	0,583	
Madde 11	0,712	
Madde 12	0,746	
Madde 13	0,746	
Madde 14	0,562	
Madde 15	0,762	
Madde 16	0,719	
Madde 17	0,823	
Madde 18	0,757	
Madde 19	0,764	
Madde 20	0,593	
Madde 21	0,768	
Madde 22	0,808	
Madde 23	0,764	
Madde 24	0,645	
Varyans Açıklama Yüzdesi = %52.46		

Yapılan AFA sonuçlarına göre, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçek tek bir faktör altında toplanmış ve oldukça yüksek iç tutarlılık sergilemiştir. Bu durum, ölçeğin öğretmen yeterliğini ölçmede güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin tüm maddeleri, bu tek faktör altında yüksek faktör yükleri ile toplanmıştır. En yüksek faktör yüküne sahip maddeler şunlardır: “Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim” (0.823), “Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim” (0.808), “Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim” (0.757) ve “Yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim” (0.764) şeklindedir. Bu yüksek faktör yükleri, ölçek maddelerinin ölçmek istedikleri öğretmen yeterlikleri ile oldukça uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçek maddelerine bakıldığında maddelerinin tamamı, faktör yükleri 0.550 ile 0.823 arasında değişen değerler ile tek bir faktör altında toplanmıştır. Bu, ölçeğin tek boyutlu ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha değeri ile ölçülmüş ve bu değer 0.96 olarak bulunmuştur. Bu yüksek Cronbach's Alpha

değeri, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu ve maddelerin birbirleri ile tutarlı bir şekilde ölçüm yaptığını doğrulamaktadır.

Varyans açıklama yüzdesi %52.46 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, tek faktörün, toplam varyansın yarısından fazlasını açıkladığını göstermektedir. Bu, ölçeğin ölçmekte olduğu öğretmen yeterliği kavramını büyük oranda başarılı bir şekilde yakaladığını ve temsil ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısı, orijinal formu ile uyumlu bulunmuş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek, kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Yapılan AFA, ölçeğin iç tutarlılığını ve tek boyutlu yapısını doğrulamış, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliklerini ölçmede kullanılabilir geçerli ve aynı zamanda güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3.7 Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Faktör Yükleri (AFA)

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Cronbah's Alpha
Madde 1	0,739	.94
Madde 2	0,729	
Madde 3	0,671	
Madde 4	0,777	
Madde 5	0,801	
Madde 6	0,796	
Madde 7	0,773	
Madde 8	0,771	
Madde 9	0,737	
Madde 10	0,729	
Madde 11	0,749	
Madde 12	0,669	

Yapılan AFA ile Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısı belirlenmiştir. Orijinal formda iki boyutlu olan bu ölçek, tek boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bu düzenleme, ölçeğin daha sağlıklı ve tutarlı bir yapıya sahip olmasını sağlamıştır.

Analiz sonuçlarına göre, ölçek tek bir faktör altında toplanmıştır ve oldukça yüksek iç tutarlılık sergilemiştir. Bu durum, ölçeğin kolektif öğretmen yeterliğini ölçmede güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tüm maddeleri, bu tek faktör altında yüksek faktör yükleri ile toplanmıştır.

En yüksek faktör yüküne sahip maddeler şunlardır:

- “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?” (0.801)

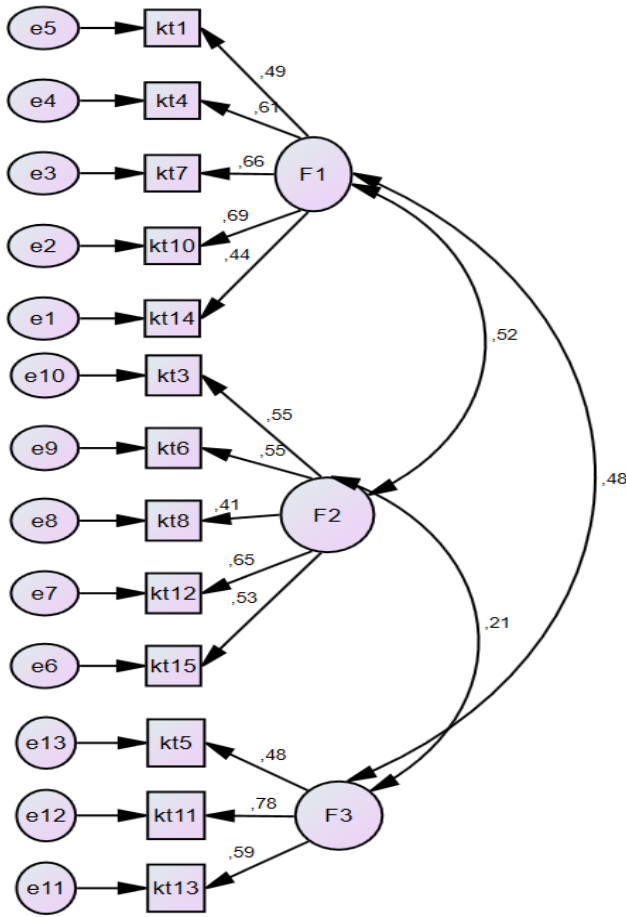
- “Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?” (0.796)
- “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?” (0.777)
- “Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?” (0.773)
- “Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?” (0.771)

Yüksek faktör yükleri, ölçek maddelerinin ölçmek istedikleri kolektif öğretmen yeterlikleri ile oldukça uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach’s Alpha değeri ile ölçülmüş ve bu değer 0.94 olarak bulunmuştur. Bu yüksek Cronbach’s Alpha değeri, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu ve maddelerin birbirleri ile tutarlı bir şekilde ölçüm yaptığını göstermektedir.

Ölçek maddelerinin tamamı, faktör yükleri 0.669 ile 0.801 arasında değişen değerler ile tek bir faktör altında toplanmıştır. Bu, ölçeğin tek boyutlu ve tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Varyans açıklama yüzdesi verilmemiş olsa da yüksek faktör yükleri ve Cronbach’s Alpha değeri, ölçeğin büyük oranda güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin faktör yapısı, orijinal formuna kıyasla daha tutarlı ve geçerli bir yapı sergilemiştir. Yani ölçek, kolektif öğretmen yeterliğini ölçmek için etkili bir araç olarak kullanılabilecek yapıdadır. Yapılan AFA, ölçeğin iç tutarlılığını ve tek boyutlu yapısını doğrulamış, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve aynı zamanda güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

3.5.3 Doğrulayıcı Faktör Analizleri



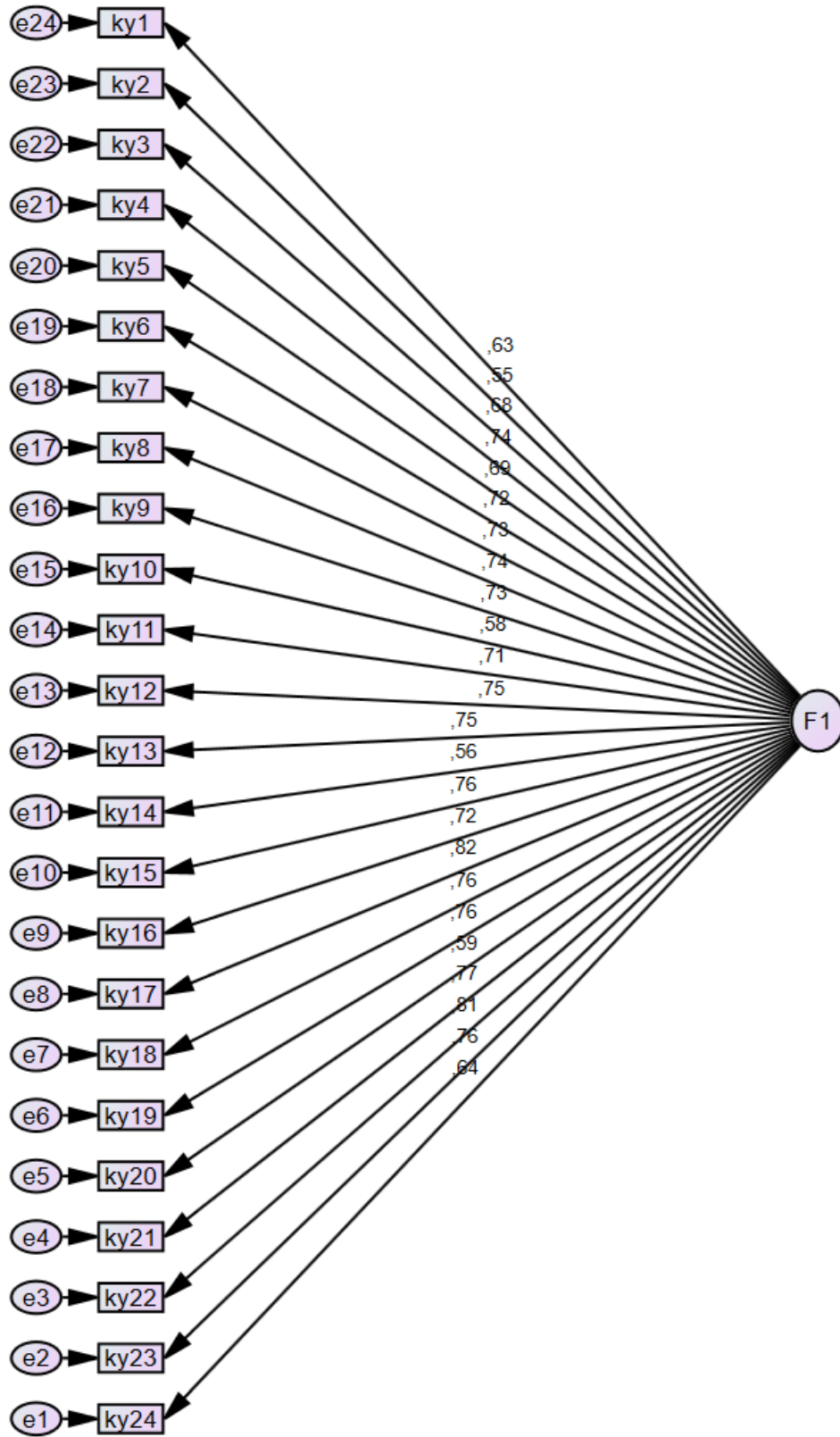
Şekil 3.1 Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3.1, Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin DFA'sını göstermektedir. DFA sonuçlarına göre, modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular oldukça olumlu bulunmuştur. Modelin uyumunu değerlendiren CMIN/Df değeri 1.63 olup, bu değer mükemmel uyum kriterleri içerisinde yer almaktadır. Bu sonuç, modelin veriye iyi bir uyum sağladığını ve ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

RMSEA değeri 0.05 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu bulgu, modelin tahmin edilen hatalarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermekte ve modelin genel uyumunu desteklemektedir. NFI değeri 0.84 olup, kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu sonuç, modelin veriye yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. CFI değeri ise 0.93 olup, yine kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almakta ve modelin uyumunun iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. GFI değeri 0.94 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu bulgu, modelin veriye oldukça iyi uyum sağladığını

göstermektedir (İlhan ve Çetin, 2014). AGFI değeri 0.92 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde ve bu da modelin uyumunun yüksek olduğunu ifade etmektedir. SRMR değeri 0.03 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde. Bu değer, modelin gözlemlenen verilerle tahmin edilen veriler arasındaki farkın çok düşük olduğunu göstermektedir.

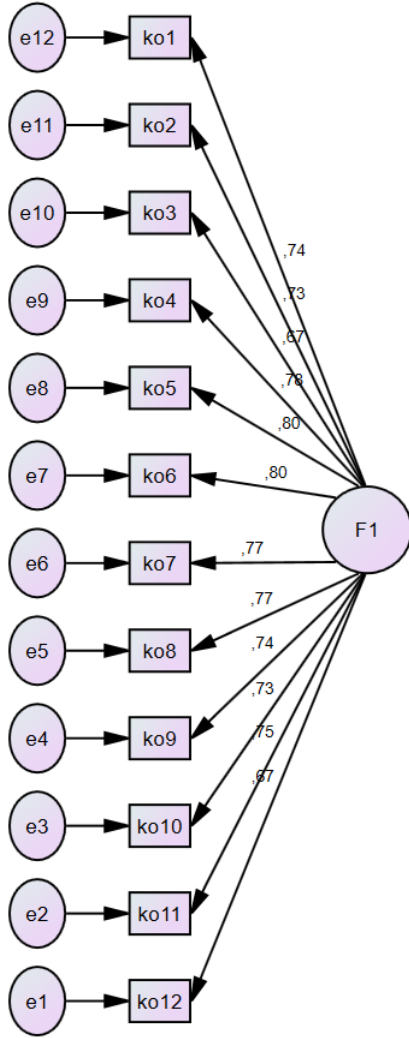
Modeldeki faktörler arasındaki korelasyonlara bakıldığında, F1 (Duygu) ve F2 (Tutum) arasındaki korelasyonun 0.52 olduğu görülmektedir. F1 (Duygu) ve F3 (Kaygı) arasındaki korelasyon ise 0.48 olarak bulunmuştur. F2 (Tutum) ve F3 (Kaygı) arasındaki korelasyon ise 0.21 olarak tespit edilmiştir. Bu korelasyon değerleri, faktörler arasındaki ilişkilerin anlamlı ve güçlü olduğunu göstermektedir. Faktör yüklerine bakıldığında, tüm maddelerin ilgili faktörlerle anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmektedir. Örneğin, “kt1” maddesinin F1 (Duygu) ile 0.49, “kt4” maddesinin F1 ile 0.66, “kt7” maddesinin F1 ile 0.66, “kt14” maddesinin F1 ile 0.44 yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu faktör yükleri, ölçek maddelerinin ilgili faktörleri yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Bunlara paralel olarak Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği'nin DFA'sı, modelin genel olarak iyi bir uyum sergilediğini ve ölçeğin ölçmek istediği yapıları başarılı bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Bu bulgular, ölçeğin geçerliği ve güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Modelin faktör yapısı ve maddelerin faktör yükleri, ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir. Ölçeğin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar konusunda etkili bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılmıştır.



Şekil 3.2 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3.2, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin DFA'sını göstermektedir. Bu analiz, ölçeğin tek faktörlü yapısının veriye uyumunu değerlendirmektedir. DFA sonuçlarına göre, modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir. Faktör yüklerine bakıldığında, tüm maddelerin ilgili faktörle anlamlı ve güçlü ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Örneğin, birinci madde için faktör yükü 0.63, üçüncü madde için faktör yükü 0.68, onuncu madde için faktör yükü 0.74 ve on yedinci madde için faktör yükü 0.81 olarak bulunmuştur. Bu değerler, maddelerin ölçülen yapıya yüksek derecede katkı sağladığını göstermektedir.

Uyum indeksleri açısından modelin genel olarak iyi bir uyum sergilediği görülmüştür. CMIN/Df değeri 3.27 olup, kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. RMSEA değeri 0.07 olup, kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. NFI değeri 0.90 olup, modelin veriye yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. CFI değeri 0.95 olup, modelin uyumunun iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. GFI değeri 0.86 ve AGFI değeri 0.92 olup, kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. SRMR değeri 0.02 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde yer almaktadır (İlhan ve Çetin, 2014). Bu bulgular, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu ve ölçeğin tek faktörlü yapısının veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir. Ölçek maddeleri, öğretmen yeterliği ile ilgili yapıyı başarılı bir şekilde ölçmektedir ve ölçeğin genel geçerliği yüksek olarak değerlendirilmiştir.



Şekil 3.3 Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3.3, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin DFA'sını göstermektedir. Bu analiz, ölçeğin tek faktörlü yapısının veriye uyumunu değerlendirmektedir. DFA sonuçlarına göre, modelin uyum indeksleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular ölçeğin yapı geçerliğini desteklemektedir. Faktör yüklerine bakıldığında, tüm maddelerin ilgili faktörle anlamlı ve güçlü ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Örneğin, birinci madde için faktör yükü 0.74, üçüncü madde için faktör yükü 0.74, beşinci madde için faktör yükü 0.80 ve on ikinci madde için faktör yükü 0.87 olarak bulunmuştur. Bu değerler, maddelerin ölçülen yapıya yüksek derecede katkı sağladığını göstermektedir.

Uyum indeksleri açısından modelin genel olarak iyi bir uyum sergilediği görülmüştür. CMIN/Df değeri 4.90 olup, kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. RMSEA değeri 0.02 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. NFI değeri 0.86 olup, modelin veriye yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. CFI değeri 0.89 olup, modelin uyumunun iyi düzeyde olduğunu belirtmektedir. GFI değeri 0.86 ve AGFI değeri 0.87 olup, kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. SRMR değeri 0.03 olup, mükemmel uyum sınırları içerisinde yer almaktadır (İlhan ve Çetin, 2014). Bu bulgular, Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu ve ölçeğin tek faktörlü yapısının veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir. Ölçek maddeleri, öğretmenlerin kolektif yeterliklerini başarılı bir şekilde ölçmektedir ve ölçeğin genel geçerliği yüksek olarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik, güvenirlik ve geçerlik analizlerinin ardından verilerin analizi sürecine geçilmiştir. Bu noktada araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak değişkenler t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi, aracılık analizi üzerinden incelenmiştir.

4.1. Çalışma yılı açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği algılarının incelenmesi

Araştırmanın ilk alt amacında çalışma yılı açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği algılarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığı analiz edilmiştir. Bunun için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4.1 Çalışma Yılına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken	Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Tukey
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar	Duygular	1-10 Yıl	101	5,17	1,52	0,10	0,90
		11-20 Yıl	77	5,25	1,39		
		21 Yıl ve Üzeri	66	5,14	1,69		
		Total	244	5,18	1,52		
	Tutumlar	1-10 Yıl	101	11,86	2,58	0.10	0.91
		11-20 Yıl	77	11,74	2,14		
		21 Yıl ve Üzeri	66	11,91	2,42		
		Total	244	11,84	2,40		
	Kaygı	1-10 Yıl	101	12,86	2,57	4.91	0.01*
		11-20 Yıl	77	12,04	2,52		21 Yıl ve Üzeri > 1-10 Yıl
		21 Yıl ve Üzeri	66	11,61	2,88		
		Total	244	12,26	2,68		
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği	1-10 Yıl	101	87,45	11,52	0.65	0.52	
	11-20 Yıl	77	86,65	11,50			
	21 Yıl ve Üzeri	66	88,94	13,49			
	Total	244	87,60	12,06			
Kolektif Öğretmen Yeterliği	1-10 Yıl	101	3,65	0,60	1.01	0.37	
	11-20 Yıl	77	3,77	0,55			
	21 Yıl ve Üzeri	66	3,69	0,53			
	Total	244	3,70	0,57			

*p<,05

Tablo 4.1'e göre, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular açısından, 1-10 yıl çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin ortalama puanı 5.17, 11-20 yıl deneyime sahip olanlar için bu puan 5.25 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlar için 5.14 olarak hesaplanmıştır. F değeri 0.10 ve p değeri 0.90 olup, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularının çalışma yılına bağlı olarak büyük ölçüde aynı kaldığı görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar incelendiğinde, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalama puanı 11.86, 11-20 yıl deneyime sahip olanların 11.74 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların 11.91 olarak hesaplanmıştır. F değeri 0.10 ve p değeri 0.91 olup, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarının çalışma yılına göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Kaygı düzeyleri açısından, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalama puanı 12.86, 11-20 yıl deneyime sahip olanların 12.04 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların 11.61 olarak hesaplanmıştır. F değeri 4.91 ve p değeri 0.01 olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Tukey testi sonucuna göre, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kaygı düzeyleri 1-10 yıl deneyime sahip olanlara göre daha düşüktür. Daha deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygılarının zamanla azaldığı anlaşılmaktadır.

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği açısından, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalama puanı 87.45, 11-20 yıl deneyime sahip olanların 86.65 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların 88.94 olarak hesaplanmıştır. F değeri 0.65 ve p değeri 0.52 olup, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği algısı, çalışma yılına bağlı olarak değişmemektedir.

Kolektif öğretmen yeterliği açısından, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalama puanı 3.65, 11-20 yıl deneyime sahip olanların 3.77 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların 3.69 olarak hesaplanmıştır. F değeri 1.01 ve p değeri 0.37 olup, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının çalışma yılına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, yeterlik algıları ve kolektif öğretmen yeterliklerinin, çalışma yılına göre büyük ölçüde değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki algı ve hislerinin çalışma yılı farklılıklarından bağımsız olarak benzerlik gösterdiği anlaşılrken 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kaygı düzeyleri 1-10 yıl deneyime sahip olanlara göre daha düşük olduğu ve anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çalışma yılındaki bu artışla beraber daha tecrübeli öğretmenlerin daha az kaygı hissettiği anlaşılmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterlikleri algılarının çalıştıkları eğitim kademesi açısından incelenmesi

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterlikleri algılarında çalıştıkları eğitim kademesi açısından belirgin farklılıklar olup olmadığı analiz edilmiştir. Bunun için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2 Çalışılan Kademeye Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Değişken		Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar	Duygular	İlkokul	97	5.13	1.46	0.09	0.91
		Ortaokul	78	5.23	1.60		
		Lise	69	5.20	1.54		
	Tutumlar	İlkokul	97	11.66	2.37	0.82	0.44
		Ortaokul	78	12.12	2.37		
		Lise	69	11.77	2.47		
	Kaygı	İlkokul	97	12.35	2.86	1.93	0.15
		Ortaokul	78	12.60	2.21		
		Lise	69	11.75	2.88		
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği		İlkokul	97	88.98	12.66	1.97	0.14
		Ortaokul	78	85.44	10.99		
		Lise	69	88.10	12.19		
Kolektif Öğretmen Yeterliği		İlkokul	97	3.71	0.54	0.46	0.63
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği		Ortaokul	78	3.72	0.58		
		Lise	69	3.64	0.58		

*p<,05

Tablo 4.2'ye göre, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular boyutuna ilişkin analizde, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.09$, $p = 0.91$). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin bu konuda benzer duygulara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar boyutunda da benzer bir durum gözlenmiştir. Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.82$, $p = 0.44$). Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarının, görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Kaynaştırma eğitiminde kaygı boyutu için yapılan analizde, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.93$, $p = 0.15$). Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin, çalıştıkları eğitim kademesine göre değişmediğini göstermektedir.

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ölçeğine ilişkin analizde de benzer bir sonuç elde edilmiştir. Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.97$, $p = 0.14$).

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği için yapılan analizde de farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.46$, $p = 0.63$).

Genel olarak bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliklerinin, görev yaptıkları eğitim kademesine göre değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu

konulardaki algı ve hislerinin eğitim kademesi farklılıklarından bağımsız olarak benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

4.3. En son mezun olunan derece açısından öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterliklerinin incelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak en son mezun olunan derece açısından öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterlikleri algılarında belirgin farklılıklar olup olmadığı analiz edilmiştir. Bunun için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.3’de verilmektedir.

Tablo 4.3 Mezuniyet Derecesine Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi

Değişken		Kategori	N	Ortalama	ss	t	p
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar	Duygular	Lisans	215	5.19	1.53	0.01	0.93
		Yüksek lisans	28	5.21	1.55		
	Tutumlar	Lisans	215	11.87	2.36	0.16	0.69
		Yüksek lisans	28	11.68	2.70		
	Kaygı	Lisans	215	12.37	2.66	2.85	0.09
		Yüksek lisans	28	11.46	2.81		
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği		Lisans	215	87.76	12.20	0.19	0.67
		Yüksek lisans	28	86.71	11.15		
Kolektif Öğretmen Yeterliği		Lisans	215	3.70	0.56	0.23	0.63
		Yüksek lisans	28	3.64	0.56		

*p<,05

Tablo 4.3’e göre, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular ölçeğine ilişkin analizde, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.01$, $p = 0.93$). Hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bu konuda benzer duygulara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ölçeğinde de benzer bir durum gözlenmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.16$, $p = 0.69$). Kaynaştırma eğitiminde kaygı ölçeği için yapılan analizde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 2.85$, $p = 0.09$). Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin, mezuniyet derecelerine göre değişmediğini göstermektedir.

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğine ilişkin analizde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.19$, $p = 0.67$). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği için yapılan analizde de farklı mezuniyet derecelerine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.23$, $p = 0.63$). Bu sonuç, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlik algılarının, mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları ve kaygıları, yeterlik algıları ve kolektif öğretmen yeterliklerinin, mezuniyet derecelerine göre değişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu konulardaki algı ve hislerinin, mezuniyet derecelerinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

4.4. Sınıfında ÖGÖ olma durumu açısından öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterliklerinin incelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak sınıfında ÖGÖ olma durumu açısından öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterlikleri algılarında belirgin farklılıklar olup olmadığı analiz edilmiştir. Bunun için yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.4’de verilmektedir.

Tablo 4.4 ÖGÖ’nün Olup Olmamasına Göre Ölçeklerden Alınan Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi

Değişken		Kategori	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar	Duygular	Evet	215	5.17	1.52	0.24	0.63
		Hayır	28	5.32	1.61		
	Tutumlar	Evet	215	11.84	2.39	0.01	0.92
		Hayır	28	11.89	2.48		
	Kaygılar	Evet	215	12.15	2.69	3.39	0.07
		Hayır	28	13.14	2.59		
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği		Evet	215	87.47	12.18	0.36	0.55
		Hayır	28	88.93	11.23		
Kolektif Öğretmen Yeterliği		Evet	215	3.69	0.56	0.00	0.95
		Hayır	28	3.70	0.58		

* $p < .05$

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular ölçeğinde, sınıflarında ÖGÖ bulunan öğretmenler ile bulunmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.24$, $p = 0.63$). Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularının, sınıflarında ÖGÖ

olup olmamasına göre değişmediğini göstermektedir. Her iki grup öğretmen de benzer duygulara sahip görünmektedir.

Kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ölçeğinde de benzer bir durum gözlenmiştir. Sınıflarında ÖGÖ bulunan ve bulunmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.01$, $p = 0.92$). Bu bulgu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarının, ÖGÖ olup olmama durumuna göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Kaynaştırma eğitiminde kaygı ölçeği için yapılan analizde de anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 3.39$, $p = 0.07$). Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin, sınıflarında ÖGÖ olup olmamasına göre değişmediğini göstermektedir. Her iki grup öğretmen de benzer kaygı düzeylerine sahiptir.

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sınıflarında ÖGÖ bulunan ve bulunmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.36$, $p = 0.55$). Bu bulgu, öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki yeterlik algılarının, sınıflarında ÖGÖ olup olmamasına göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığını göstermektedir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği ölçeği için yapılan analizde de sınıfında ÖGÖ olma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.00$, $p = 0.95$). Bu bulgular ekseninde, sınıflarında ÖGÖ'si bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duyguları, tutumları, kaygıları, öğretmen yeterlikleri ve kolektif öğretmen yeterliklerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu, sınıfında ÖGÖ olmasının, öğretmenlerin bu konulardaki algı ve hislerinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığını göstermektedir.

4.5. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılar, kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılar, kolektif öğretmen yeterliği ve kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.5’de verilmektedir.

Tablo 4.5 Değişkenler Arası İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

			Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular Tutumlar ve Kaygılar		Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği	Kolektif Öğretmen Yeterliği
			Duygular	Tutumlar	Kaygılar	
Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar	Duygular	r	-	-	-	-
		p	-	-	-	-
	Tutumlar	r	,153*	-	-	-
		p	0,017	-	-	-
	Kaygılar	r	,358**	,360**	-	-
		p	0,000	0,000	-	-
Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği	r	-,369**	-,320**	-,500**	-	
	p	0,000	0,000	0,000	-	
Kolektif Öğretmen Yeterliği	r	-,189**	-,167**	-,326**	,355**	-
	p	0,003	0,009	0,000	0,000	-

*p<,05

Tablo 4.5’e göre, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,153$, $p = 0,017$). Bu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumlu duygulara sahip olan öğretmenlerin aynı zamanda kaynaştırma eğitimi hakkında olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular ve kaynaştırma eğitiminde kaygı arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ($r = ,358$, $p = 0,000$). Bu sonuç, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duygular arttıkça, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygılarının da arttığını göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlar ve kaynaştırma eğitiminde kaygılar arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır ($r = ,360$, $p = 0,000$). Bu sonuç, kaynaştırma eğitimi ile

ilgili olumsuz tutumlar arttıkça, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygılarının da arttığını göstermektedir.

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -,369$, $p = 0,000$). Bu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duygulara sahip öğretmenlerin, kaynaştırmada öğretmen yeterliklerini daha düşük algıladıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar arasında da negatif bir ilişki vardır ($r = -,320$, $p = 0,000$). Yani, olumsuz tutumlar arttıkça kaynaştırmada öğretmen yeterliği azalmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminde kaygı ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -,500$, $p = 0,000$). Bu bulgu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygıları yüksek olan öğretmenlerin, kaynaştırmada öğretmen yeterliklerini daha düşük algıladıklarını göstermektedir.

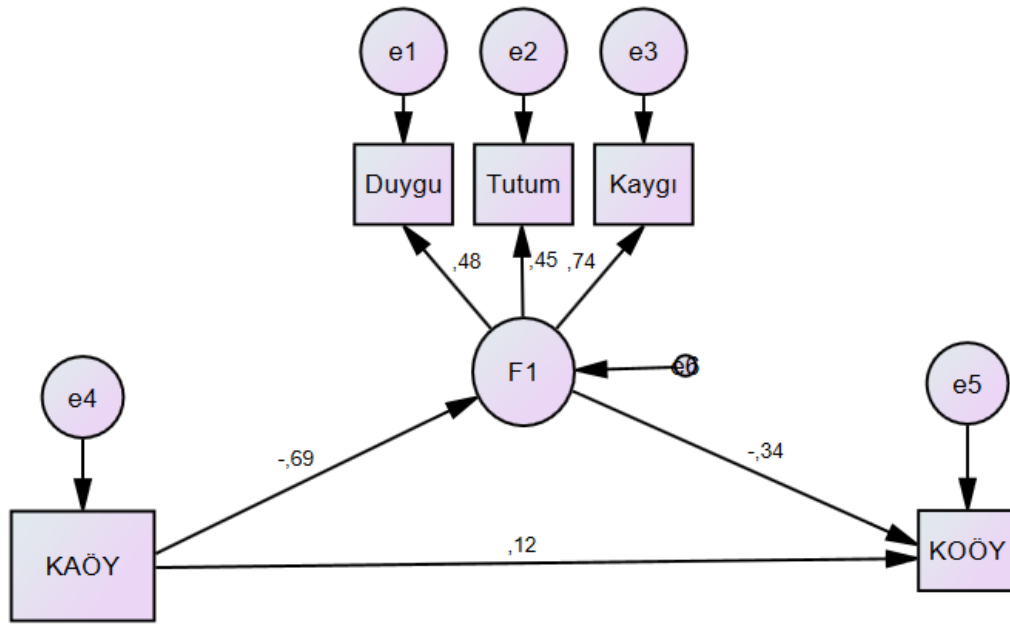
Kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r = -,189$, $p = 0,003$). Benzer şekilde, kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ($r = -,167$, $p = 0,009$) ve kaynaştırma eğitiminde kaygı ($r = -,326$, $p = 0,000$) arasında da negatif ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuçlar, kolektif öğretmen yeterliği arttıkça, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duyguların, olumsuz tutumların ve kaygıların azaldığını göstermektedir.

Son olarak, kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,355$, $p = 0,000$). Bu, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları arttıkça, kaynaştırma konusunda da daha yeterli hissettiklerini göstermektedir.

Genel olarak bu bulgular, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygıların öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ile çeşitli şekillerde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duygulara sahip olan ya da kaygı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırmada yeterliklerini daha düşük algıladıkları görülmektedir.

4.6. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygısının Aracılık Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacında kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkisinde öğretmenlerin eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygısının aracılık etkisine bakılmıştır. Buna yönelik oluşturulan model sınanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki kat sayılarını gösteren bu model Şekil 4.1’de verilmiştir. Öte yandan Tablo 4.6, her bir değişken arasındaki katsayının yanı sıra doğrudan ve dolaylı etkileri içermektedir.



Şekil 4.1 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygısının Aracılık Etkisi

KAÖY: Kaynaştırmada öğretmen yeterliği

KOÖY: Kolektif öğretmen yeterliği

F1: Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı

Tablo 4.6 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygısının Aracılık Etki Tablosu

İlişki	Standartlaştırılmış Tahmin	Yorum
KAÖY → F1	-0.694	KAÖY arttıkça F1 azalmaktadır.
F1 → Duygu	0.483	F1 arttıkça Duygu artmaktadır.
F1 → Tutum	0.451	F1 arttıkça Tutum artmaktadır.
F1 → Kaygı	0.742	F1 arttıkça Kaygı artmaktadır.
KAÖY → KOÖY	0.120	KAÖY'nin KOÖY üzerindeki doğrudan etkisi yoktur.
F1 → KOÖY	-0.338	F1 arttıkça KOÖY azalmaktadır.
KAÖY → F1 → KOÖY (Dolaylı Etki)	0.234	KAÖY, F1 aracılığıyla KOÖY'yi artırmaktadır.

Şekil 4.1’de verilen modeldeki değişkenler arasındaki katsayılara ve Tablo 4.6’da verilen değişkenler arası doğrudan, dolaylı etkileri Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) sonuçlarına göre, KAÖY'nin KOÖY üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Modelde, KAÖY'nin F1 (Duygu, Tutum, Kaygı) üzerindeki etkisi anlamlı ve negatif bulunmuştur ($\beta = -0.694$, $p < 0.001$). Bu sonuç, KAÖY'nin F1’i önemli ölçüde olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. KAÖY'nin artması, F1’in azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca, F1’in Duygu ($\beta = 0.483$, $p < 0.001$), Tutum ($\beta = 0.451$, $p < 0.001$) ve Kaygı ($\beta = 0.742$, $p < 0.001$) üzerindeki etkileri anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Bu, F1’in artmasının Duygu, Tutum ve Kaygı’nın da artmasına neden olduğunu göstermektedir.

KAÖY'nin KOÖY üzerindeki doğrudan etkisi incelendiğinde, bu etki anlamlı bulunmamıştır ($\beta = 0.120$, $p = 0.269$). Bu bulgu, KAÖY'nin KOÖY üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak, F1’in KOÖY üzerindeki etkisi anlamlı ve negatif bulunmuştur ($\beta = -0.338$, $p = 0.012$). Bu, F1’in artmasının KOÖY’nin azalmasına neden olduğunu göstermektedir.

Dolaylı etkiyi değerlendirdiğimizde, KAÖY'nin KOÖY üzerindeki dolaylı etkisinin F1 aracılığıyla gerçekleştiği görülmüştür. Dolaylı etki, KAÖY'nin F1 üzerindeki etkisi ile F1’in KOÖY üzerindeki etkisinin çarpımıyla hesaplanmıştır ($\beta = -0.694 * -0.338 \approx 0.234$). Bu dolaylı etki anlamlı olup ($p < 0.05$), KAÖY'nin KOÖY üzerindeki etkisinin büyük ölçüde F1 aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. KAÖY arttıkça, F1 azalmakta; F1 azaldıkça ise KOÖY artmaktadır. Bu da KAÖY'nin dolaylı olarak KOÖY üzerinde pozitif bir etki yaratmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, KAÖY'nin KOÖY üzerindeki toplam etkisi (doğrudan etki + dolaylı etki) hesaplandığında, toplam etkinin 0.354 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, KAÖY'nin KOÖY üzerindeki etkisinin büyük ölçüde F1 aracılığıyla gerçekleştiğini ve doğrudan etkinin

anlamli olmadığını göstermektedir. Aracılık etkisi burada önemli bir rol oynamaktadır. Bu sonuçlar, KAÖY'nin KOÖY üzerindeki etkisinin dolaylı yollarla, özellikle de F1 aracılığıyla, anlamli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, KAÖY'nin artması, F1'i azaltarak KOÖY'nin artmasına dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. Bu ilişkilerin anlamli ve güçlü olması, F1'in aracılık rolünün önemli olduğunu ve KAÖY'nin KOÖY üzerindeki etkisinin doğrudan değil, dolaylı yollarla gerçekleştiğini göstermektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının aracılık rolü incelenmiştir. Çalışmada ele alınan değişkenlerin bazı demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığını belirlemek ve birbirleriyle ilişkilerini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmış aracılık rolünü belirleyebilmek üzere yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili, duygu, tutum, kaygısı, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği; mezun olunan derece, çalışılan kademe ve sınıfında ÖGÖ varlığına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin çalışma yılına göre, kaynaştırma eğitimi ile ilgili, duygu, tutum, kaygısı incelendiğinde ise duygu ve tutum çalışma yılına göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken, kaygı negatif yönlü anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular arasında, kaynaştırma eğitiminde kaygı ile kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasında, kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular arasında, kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ve kaynaştırma eğitiminde kaygı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve bu etkide öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının aracılık rolünü üstlendiği tespit edilmiştir.

Bu bölümde, bulgular tartışılmakta ve alan yazına katkı sağlayacak çıkarımlarla birlikte uygulayıcılara ve gelecekteki araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk alt amacı kapsamında, öğretmenlerin çalışma yılı açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif yeterlik algılarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin çalışma süresi kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu ve tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturmazken çalışma süresinin artmasıyla kaygı düzeyleri azalmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin

([ERG],2017) raporuna göre de öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça kaynaştırma öğrencilerine yönelik düşük kaygı düzeyleri gelişmektedir. Öğretmenlerin deneyimi arttıkça bilgilerinin arttığı ve bunun da kaygıyı azaltabileceği düşünülmektedir. Duygu ve tutumlar açısından çalışma yılının fark yaratmadığı bulgusu Karaca'nın (2021) bulgularıyla örtüşmekle birlikte çalışma süresinin kaygıyla ilgili olarak fark yaratmadığı yönünde bulgusu bu çalışmadan farklılaşmaktadır. Bunun örneklem seçimi ve ölçeklerdeki farklılıklardan kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Karaca'nın (2021) kaygı ile ilgili bu bulgusunun aksine, mevcut çalışmanın bulgusunu destekleyen Lindsay (2020) ve Sharma ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarında da daha az deneyime sahip öğretmenlerin daha fazla kaygı yaşadığı belirtilmektedir. Çalışma süresi arttıkça, öğretmenlerin deneyimi ve farklı öğrencilerle çalışmaları, kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağlayabilir. Ancak bazı öğretmenlerin çalışma süresi fazla olsa da ÖGÖ'yle daha az karşılaşmaları ya da uygun destek sistemlerine sahip olmamaları nedeniyle kaygı düzeyleri yüksek olabilir.

Kaygının yüksek olması; sınıf içi iletişimde güçlükler, öğretim sürecine katılımda motivasyon düşüklüğü ve yeterlik algısında azalmaya neden olabilir (Klassen ve Chiu, 2010). Buna karşın, deneyimi yüksek öğretmenlerin daha olumlu duygular geliştirdiği, daha güçlü iletişim kurabildiği ve kaygıyı daha etkili yönetebildiği ifade edilmektedir (Goddard vd., 2004). Sharma ve arkadaşları (2012), öğretmenlerin kaygı ve tutumlarının mesleki deneyime göre farklılaştığını; deneyim arttıkça kaygının azaldığını göstermiştir. Güven ve Arslan (2020) de benzer bulgular sunmuştur. Jones ve Green'in (2020) ABD'de yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki ilk yıllarında daha fazla kaygı yaşadıkları; deneyim arttıkça bu kaygının azaldığı belirtilmiştir. Hastings ve Brown (2002) ise İngiltere'de yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlar deneyimin, öğretmenlerin mesleki becerilerinin yanı sıra kaynaştırma sürecindeki sorumlulukları da daha başarılı biçimde yerine getirmelerini sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Çalışma yılının tutumlarda fark yaratmadığına yönelik mevcut çalışmanın ve diğer çalışmaların bulgularının (Bektaş, 2022; Kandemir vd., 2021; Karaca, 2021) aksine tutumların çalışma süresine göre değiştiğini, deneyimi yüksek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha olumlu tutumlara sahip olduklarını rapor eden çalışmalar mevcuttur (Charitaki vd., 2022; ERG, 2017; Sharma vd., 2012). Benzer şekilde Dorji ve arkadaşları (2019), daha deneyimli öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Bayar ve Üstün (2017), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum

ve kaygılarında deneyime göre anlamlı farklılık olduğunu bildirmektedir. Tüm bu sonuçlardan farklı olarak çalışma yılı arttıkça kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumların azaldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Yanardağ vd. (2023), 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, 4 yıl ve altında çalışan öğretmenlere kıyasla kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Ahmmed, vd. (2014), mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu raporlamıştır. Bu çelişkili sonuçlar çalışma yılının kaynaştırmaya yönelik tutumlar üzerinde tek başına belirleyici etken olamayacağına işaret edebilir. Nitekim Jordan ve arkadaşları (2009), öğretmenlerin tutumlarının büyük ölçüde eğitim politikaları ve okul ortamlarından etkilendiğini belirtmektedir. Bu da öğretmenlerin tutumlarının sadece bireysel deneyimle değil, aynı zamanda sistemsel koşullarla da şekillendiğini düşündürmektedir.

Çalışmanın kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin çalışma yılına göre anlamlı farklılık göstermediğine dair bulgusu, Evyapan'ın (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuç, deneyimin öğretmen yeterliği üzerinde sınırlı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Bu sınırlı etkinin öğretmenlerin standart mesleki gelişim programlarına tabi tutulmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Ancak bunun aksine Sharma ve Sokal (2019), öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerinin mesleki deneyimlerine bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde mesleki deneyimle yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Özcan, 2020), 6–10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerinin daha yüksek olduğu (Aslan ve Gönülal, 2023) rapor edilmiştir. Yine Yavuz (2005), Aypay (2010) ve Dolapçı (2013), öğretmenlik süresi arttıkça kaynaştırmada yeterliğin arttığını vurgulamışlardır. Bu durum, deneyimin belirli bir aşamasında farklı faktörlerin devreye girdiğini düşündürmektedir. Farklı yıllarda yapılan bu çalışmalarda tüm çelişkili sonuçların ortaya konması, kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin mesleğin belirli yıllarında değişime uğradığını ancak aynı zamanda başka değişkenlerden de etkilenebileceğini göstermektedir.

Çalışma süresinin artmasının öğretmenlerin sorunlarla başa çıkma ve çözüm üretme kapasitelerini artırarak, yeterlik algılarını güçlendirdiği ifade edilse de (Zee ve Koomen, 2016), daha deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceklerine dair daha fazla bilgi ve deneyim kazanmalarında çalışma süresi tek başına bir etken olmayabilir. Elbette mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, karşılaştıkları durumlara dair belirsizlik yaşayarak daha fazla rehberlik ve desteğe ihtiyaç

duyabilmeleri olasıdır. Bu nedenle kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin gelişiminde farklı etkenlerin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda ihtiyaca yönelik geliştirilmiş hizmet içi eğitimlere yatırım yapılması gerektiğine vurgu yapılması da bu noktada gereklidir.

Çalışmanın öğretmenlerin çalışma süresinin kolektif öğretmen yeterliğinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusunun aksine Argon ve Güneş (2015), 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmak için öğretmenler arasında etkili bir iş birliği gereklidir. Kolektif yeterlik algısı, öğretmenlerin ekip olarak ortak amaçlar doğrultusunda çalışabilmelerini sağlar. Goddard ve arkadaşlarının (2004), belirttiği gibi iş birliği içinde çalışan öğretmenler yalnızca akademik destek sağlamakla kalmaz, aynı zamanda duygusal ve sosyal dayanışmayı da güçlendirerek kaygı düzeylerini azaltabilir. Çalışma süresi arttıkça öğretmenler birbirlerini daha yakından tanıyarak güven ortamı oluşturabilir, bu da kolektif yeterlik düzeyinin yükselmesine katkı sunabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, Boyle ve arkadaşları (2023), tarafından yürütülen çalışma bulgularıyla çelişmektedir. İlgili çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla kaynaştırma eğitime daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Sharma ve arkadaşları (2012), öğretmenlerin tutum ve kaygılarının okul kültürüne bağlı olarak değişebildiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları kademedan bağımsız olarak benzer zorluklar yaşayabileceklerini ve mesleki gelişimlerinin bu durumları yönetme becerilerini artırabileceğini göstermektedir.

Ayrıca bu çalışmada, kaynaştırmada öğretmen yeterliklerinin görev yapılan kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kademelerdeki öğrencilerin gelişim düzeylerinin ve müfredattaki içeriklerin farklı olmasına rağmen, öğretmenlerin kaynaştırmada öğretmen yeterliği algılarında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin farklı kademelerde görev yapsalar da benzer bilgi ve deneyim düzeylerine sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir (Sharma, 2020; Avramidis ve Norwich, 2021). O'Connor ve arkadaşları (2018) da öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çabaların, görev yapılan kademedan bağımsız olarak sürdürüldüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Malinen (2016), öğretmen yeterliğinin yalnızca öğretim kademesiyle değil,

öğretmenin algıladığı mesleki destek ve öğretimsel kaynaklarla da ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada kolektif öğretmen yeterliği ile görev yapılan kademe arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Jones ve Green'in (2020) çalışmasının bulgularını desteklemektedir. İlgili çalışmada, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının görev yapılan kademeye göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Ancak Smith ve arkadaşları (2021), ilkökul ve ortaokul kademelerinde geliştirilen farklı becerilerin, kolektif yeterlik algılarında değişim yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Ek olarak, Donohoo ve arkadaşları (2018), kolektif öğretmen yeterliğinin okul iklimi, liderlik yapısı ve öğretmenler arası güven düzeyinden büyük ölçüde etkilendiğini vurgulamıştır.

İlkokul kademesi gibi öğrencilerin okuma-yazma becerilerini yeni kazandıkları, tanılama süreçlerinin henüz tamamlandığı ve aile desteğinin yetersiz olabildiği bir kademede çalışan öğretmenler, akademik ve davranışsal sorunlarla daha sık karşılaşabilmektedir. Bu tür durumlar, öğretmenlerin çocukların çok yönlü gelişimlerini destekleme çabalarını artırarak mesleki motivasyonlarını ve yeterlik algılarını güçlendirebilmektedir (Lai vd., 2019). İlkokul düzeyinde ÖGÖ'nin karşılaştığı öğretmen sayısı daha sınırlı iken, ortaokul ve lise kademelerinde derslerin ve öğretmenlerin çeşitlenmesi, öğretmenler arası koordinasyon ihtiyacını artırmakta; bu da kolektif iş birliği sürecinin önemini artırmaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002). Bu bağlamda, Schwab (2019) tarafından yapılan Avusturya merkezli bir çalışmada, öğretmenler arası etkili iletişim ve iş birliğinin kolektif yeterlik algısını önemli ölçüde artırdığı vurgulanmıştır. Her ne kadar bu çalışmada eğitim kademelerine göre duygu, tutum ve kaygılar anlamlı bir farklılık göstermemiş olsa da ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin daha karmaşık hale gelmesi, öğretmenlerin bu süreçleri yönetmesini güçleştirebilir. Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarında olumsuzluklara yol açabilir (Booth vd., 2000). Ancak destekleyici sistemlerin etkili olduğu durumlarda, öğretmenlerin yeterlik duygularının daha güçlü olacağı da öne sürülebilir. Bu nedenle, tüm kademelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve kolektif yeterliklerinin desteklenmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında temel bir faktördür. Ayrıca, bu değişkenleri anlamaya yönelik yapılacak ileri araştırmalar, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mezuniyet derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bayar'ın (2017) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu ve

kaygılarının öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı; buna karşın tutumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, yalnızca tutum boyutunda Bayar'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Aksine lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha olumlu tutumlar geliştirdiği bulgulanmıştır (ERG, 2017). Benzer şekilde Pit-ten Cate ve arkadaşları (2018), eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ve daha düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma sürecine daha olumlu tutum sergiledikleri ve duygusal olarak daha hazırlıklı oldukları ifade edilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002). Yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin, kaynaştırma sürecine yönelik bilgi ve beceri düzeylerinin daha gelişmiş olması, kaygılarını daha etkin biçimde yönetmelerine katkı sağlamaktadır (Begeny ve Martens, 2006). Buna karşılık, yalnızca lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarında kaygı ve belirsizlik yaşayabilmektedirler. Bu durum, öğretim süreçlerinde yaşanan güçlükleri artırmakta ve öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilemektedir (Avramidis vd., 2000). Nitekim yüksek kaygı düzeyine sahip öğretmenlerin, öğrencilerle etkili iletişim kurmakta güçlük yaşayabileceği ve bunun da kaynaştırma uygulamalarının başarısını düşürebileceği değerlendirilmektedir.

Çalışma bulgularına göre, mezuniyet derecesi öğretmenlerin kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğinde de anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Benzer şekilde, Ekşi'nin (2010) çalışması da öğretmen yeterliklerinin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde değişmediğini bulgulanmıştır. Buna karşın Karahan (2008) ve Ünal (2010) tarafından yürütülen çalışmalarda, eğitim düzeyi arttıkça kaynaştırma yeterliğinin de arttığı belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, sürece dair daha fazla bilgiye ve stratejik yaklaşıma sahip olduklarından, karşılaşılabilecekleri sorunlara daha etkili çözümler üretebilmeleri beklenebilir. Bu durum, yeterlik algılarını da güçlendirebilir (Zigmond vd., 1995). Mevcut çalışmada bu durumu desteklemeyen bulguya ulaşılması ileri çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik düzeylerinin mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu, öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin yalnızca akademik dereceleriyle ilgili olmayabileceğini akla getirmektedir. Nitekim Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının sadece akademik bilgiyle değil, diğer

öğretmenlerle kurdukları iş birliği düzeyiyle de ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bunun aksine Argon ve Güneş'in (2015) çalışmasında, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, lisans ve yüksekokul mezunlarına göre daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, akademik düzeyin kolektif yeterliği her zaman olumlu yönde etkilemeyebileceğini düşündürse de bu ilişkiyi daha net ifade edebilmek için ileri çalışmalara ihtiyaç vardır. Aslında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin daha gelişmiş olması, onları daha etkin iş birliği ortamlarına yönlendirebilir. Bu da kolektif yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir (Goddard vd., 2004). Bu bağlamda, kolektif yeterlik algısının artırılabilmesi için öğretmenlere iş birliği yapabilecekleri ortamlar sunulmalı, ortak karar alma süreçlerine aktif şekilde katılmaları teşvik edilmelidir. Böylece, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılabilecekleri zorluklara birlikte çözüm üretmeleri kolaylaştırılabilir.

Sınıfında ÖGÖ'nün olması öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarında, kaynaştırma öğretmen yeterliğinde ve kolektif öğretmen yeterliğinde, anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışma olmakla birlikte (Akbulut ve Aküzüm, 2021), ÖGÖ öğrencisiyle deneyim sahibi olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur (ERG, 2017; Güney, 2019; Monsen vd., 2014). Sınıfında ÖGÖ öğrencisinin olmasının kaygıyı azalttığı bildirilse de (ERG, 2017), sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha fazla sorumluluk hissedebilir ve bu durum duygusal yük, stres ve kaygıya neden olabilir (Baker, 2005). Özellikle ÖGÖ'ye yönelik deneyim eksikliği bulunan öğretmenlerin, süreçte daha fazla zorlandıkları ve bu zorlukların kaygıyı tetikleyebileceği belirtilmektedir (Soodak vd., 1998). Pek çok çalışmada sınıfında ÖGÖ olan öğretmenlerin daha fazla kaygı yaşadığı ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha olumsuz düşünceler geliştirdiği (Eşkil vd., 2022); kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği de (Gezer, 2017; Özcan, 2020; Özdemir, 2010) gösterilmiştir. Elbette öğretmenlerin sınıflarında ÖGÖ bulunup bulunmamasının ötesinde, öğrencinin sahip olduğu yetersizlik türü, derecesi gibi etkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir (Öztürk vd., 2024). Yine de sonuçlardaki bu farklılıkların, kullanılan yöntem, örneklem yapısı veya araştırmanın yapıldığı bağlamdan kaynaklanabileceği de dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarını etkileyen değişkenlerin çok boyutlu doğası da bu farklı sonuçlara yol açmış olabilir.

Sınıfında ÖGÖ olması öğretmenlerin kaynaştırmada öğretmen yeterliğinde anlamlı bir etki yaratmadığı bulgusu, öğretmen yeterliğinin, sınıfta ÖGÖ'nün bulunmasından bağımsız başka etkenlerle şekillendiğini gösterebilir. Bu bulgu, benzer çalışmaların (Karahana, 2008; Özcan ve Karaoğlu, 2021; Topçuoğlu vd., 2023) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Dolapçı'nın (2013) çalışması, sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarak farklı bir sonuç sunmuştur. Çalışmalarda kullanılan yöntem, örneklem yapısı veya araştırmanın yapıldığı bağlamların bu farklılığı yaratmış olması olasıdır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarında ÖGÖ bulunmasının öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Kolektif yeterlik algısı yalnızca sınıf içerisindeki öğrenci çeşitliliğinden değil; aynı zamanda okul iklimi, meslektaşlar arası iş birliği, yönetsel destek ve sosyal çevre gibi çeşitli faktörlerden de etkilenebilir (Lindsay, 2007). Dolayısıyla bu bulgular değerlendirilirken, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının, ÖGÖ ile deneyimin yanında diğer faktörden de etkilenebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada sınıfta ÖGÖ'nün bulunup bulunmaması kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif yeterlik algılarını anlamlı biçimde etkilememiş olsa da öğretmenlerin önceki deneyimlerinden kaynaklı öğrenilmiş zorluk algıları nedeniyle, bu etkileşimi yaşamamış olsalar dahi belirli düzeyde kaygı hissedebilecekleri değerlendirilebilir. Ayrıca, kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi eksikliği yaşayan öğretmenlerin, sınıflarında ÖGÖ bulunmasa bile sürece dair olumsuz tutumlar geliştirmeleri ve bu durumun kaynaştırmada yeterlik ile kolektif yeterlik algılarını etkilemesi olasıdır. Sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlerin, bu öğrencilere ilişkin daha fazla bilgi ve deneyim sahibi olmaları beklenmekte bunun için de öğretmenlerin ÖGÖ'lerle etkili bir şekilde çalışabilmeleri için daha fazla profesyonel destek ve eğitim almaları gerekmektedir (Graham ve Smith, 2011). Bu desteğin sonucunda, öğretmenlerin yeterlik algılarında artış gözlemlenmesi olasıdır. Ayrıca, sınıfında ÖGÖ olan öğretmenler, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili olmak amacıyla, diğer öğretmenlerle iş birliği yapma ihtiyacı hissedebilir. Bu tür bir etkileşim, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara yönelik ortak çözüm geliştirme çabalarını desteklerken, kolektif yeterlik algılarının da güçlenmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın bulguları, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygıların kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği ile çeşitli düzeylerde ilişkili

olduğunu ortaya koymaktadır. Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz duygular arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duygularının yüksek olması kaynaştırmada öğretmen yeterliğini düşürebileceği söylenilebilir. Bu bulgu, önceki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Savolainen vd., 2012; Sharma vd., 2012). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlikleri arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz duyguları azalmaktadır

Duyguların yanı sıra kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar arasında da negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz tutumların kaynaştırmada öğretmen yeterliğini düşüreceği söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusuna paralel olarak, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada da negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Özcan, 2020). Bu bulgunun aksine kaynaştırmada yeterlik ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlar arasındaki ilişkinin incelendiği önceki çalışmalarda pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Malinen vd., 2013; Yada vd., 2022). Bu farklılık, öğretmenlerin tutumlarının ve yeterlik algılarının başka değişkenlerden de etkilenebileceğini göstermektedir. Örneğin, yaşadığı olumlu deneyimler sonucunda olumlu tutum geliştirmiş öğretmenler, bu motivasyonla uygulamalarda daha başarılı olacağına inanabilirken, başka bir öğretmen olumlu tutuma rağmen destek eksikliği ya da sistemsel zorluklar sonucunda kendini yeterli hissetmeyebilir. Dolayısıyla, pozitif ilişki bulan çalışmalar tutumların destekleyici rolünü vurgularken, negatif ilişki bulguları yeterli hazırlık ve destek olmadan olumlu tutumların yeterlik algısına dönüşmediğine işaret ediyor olabilir.

Kaynaştırmaya yönelik duyulan kaygılar kaynaştırmada öğretmen yeterliği arasında bulunan negatif ilişki, kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygıları yüksek olan öğretmenlerin, kaynaştırmada öğretmen yeterliklerini daha düşük algıladığını ortaya koymaktadır. Benzer çalışmaların (Nayır ve Poyrazlı, 2024; Woodcock vd., 2022) bulguları ile örtüşen bu sonuç, kaynaştırmada öğretmenlerin yeterli olmaları durumunda kaygılarının azabileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Çalışmanın bulgularına göre kolektif öğretmen yeterliği arttıkça, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olumsuz duygu, tutum ve kaygılar azalmaktadır. Yani kolektif öğretmen yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu duygular beslediği, olumlu tutum içinde olduğu ve aynı zamanda daha az kaygılı oldukları söylenebilir. Tutumlara ilişkin yapılan çalışmalarda da kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha olumlu tutum içinde öğretmenlerin

kolektif öğretmen yeterliklerinin arttığı (Fohlin vd., 2024; Mudhar vd., 2023; Swanson, 2023; Yada vd., 2022) raporlanmıştır. Öğretmenlerin duygusal durumları, tutumları ve kaygıları, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği algılarını doğrudan etkilemektedir. Kaygısı yüksek öğretmenler daha temkinli ve çekimser davranmakta, bu da yeterliklerini olumsuz etkilemektedir (Karasar ve Yıldırım, 2020). Buna karşılık, olumlu tutum ve düşük kaygı, etkili sınıf yönetimini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini desteklemektedir (Güven ve Aydoğan, 2019).

Kaynaştırmada öğretmen yeterliği, öğretmenlerin bu alandaki kendi yetkinliklerine olan inancını yansıtırken; kolektif yeterlik, öğretmenlerin birlikte çalışarak başarı elde edebileceklerine dair inancını yansıtmakta ve bu iki kavram birbirini güçlendirmektedir (Coşkun ve Çelik, 2021). Çalışmada kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki doğrudan ve anlamlı bulunmuştur. Kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin ekip olarak da kendilerini yeterli algıladıkları söylenebilir. Omoro ve Possi (2024), çalışmanın bulgularıyla benzer olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliklerinin kolektif eylem becerileri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki kurduğunu bulgulamıştır. Çalışma bulguları, profesyonel destek ve eğitim programlarıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitime dair tutumlarını geliştirmenin, kaygılarını azaltmanın ve yeterliklerini güçlendirmenin gerekliliğine dair önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu bağlamda, iş birliği kültürünün desteklenmesi ve kolektif yeterliğin artırılması da kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından kritik öneme sahiptir.

Aracılık rolü

Bu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının, kaynaştırmada öğretmen yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Alan yazında değişkenlerin ikisi arasında ilişkiyi açıklayan çalışmalar yer alsa da bu üç yapıdaki ilişkiyi aracılık modeliyle inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Modelde, öğretmen yeterliğinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisinin bulunması, Özcan ve Karaoğlu'nun (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Cansoy ve Türkoğlu (2020) da öğretmen yeterliği arttıkça öğretmenlerin duygusal tepkilerinin azaldığını belirtmektedir.

Kaynaştırmada öğretmen yeterliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerinde doğrudan etkisi anlamlı bulunmamıştır. Ancak dolaylı ve doğrudan etkilerin toplamına bakıldığında,

anlamli ve g bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Duygu, tutum ve kaygının araya girmesiyle, kaynaştırmada ğretmen yeterliğinin kolektif yeterlik üzerindeki etkisinin arttığı gözlemlenmektedir. Bu bulgu, Avramidis ve Norwich (2019) ile paralellik göstermekte; ancak De Boer ve arkadaşlarının (2020) alımasıyla farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, kaynaştırmada ğretmen yeterliği arttıkça olumsuz duyguların azaldığını, olumsuz tutumların azaldığını, kaygı düzeylerinin azaldığını; bu değişkenlerin azalmasının ise kolektif ğretmen yeterliğini arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu da öğretmenlerin birlikte etkili çalışabilme yeterliğini güçlendiren bir etkileşim olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygularının ve tutumlarının, ğretmen yeterliği algıları üzerinde önemli bir rol oynadığını ve kaynaştırma eğitiminin başarısını doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Kaynaştırma yeterliklerini artıran mesleki faktörlerin yanı sıra, öğretmenlerin bu eğitime ilişkin algılarının da okul ortamında kolektif bir yaklaşım sergilenmesine katkı sağladığı açıktır. Dolayısıyla, yalnızca bireysel yeterlik ya da i birliğine dayalı çalışmalar değil; aynı zamanda duygusal ve tutumsal faktörler de bu sürecin merkezinde yer almalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerine yönelik geliştirilecek müdahale ve destek programlarının, kaynaştırma uygulamalarına olan katkısı önem taşımaktadır (Jordan vd., 2009).

Kaynaştırma eğitimi, G'lerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim aldığı bir modeldir. Bu süreçte, öğretmenlerin bireysel yeterlikleri kadar, kolektif yeterlik algıları da kritik rol oynamaktadır. Duygu, tutum ve kaygılar ise bu iki yeterlik düzeyi arasında aracılık rolü üstlenmektedir. Olumlu tutumlar, öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında daha etkin bir iletişim kurmasını ve öğrencilere yönelik destekleyici yaklaşımlar geliştirmesini sağlar. Ayrıca, olumlu duygular, öğretmenlerin kaygı düzeylerini azaltarak özgüvenlerini artırır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içindeki performanslarını ve kaynaştırma sürecindeki başarılarını doğrudan etkiler (De Vroey ve Struyf, 2022). Benzer şekilde, duygusal olarak olumlu hisseden öğretmenlerin, daha etkili stratejiler geliştirdiği ve yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Allday vd., 2021). Öte yandan, kaygı düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda zorlanmalarına ve yeterlik algılarının dmesine neden olmaktadır. Özellikle deneyimi az olan öğretmenlerde kaygı düzeyi daha yüksektir ve bu durum sınıf yönetimini ve ğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Hastings ve Oakford, 2020). Kaygı, sadece bireysel yeterlik algısını değil; aynı zamanda öğretmenler arası i birliğini ve kolektif yeterlik algısını da zayıflatmaktadır (Smith vd., 2021).

Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin birlikte çalışma, karşılıklı destek ve ortak öğretim stratejileri geliştirme konusundaki inançlarını yansıtır. Duygusal durumlar, bu inançların oluşumunda doğrudan etkilidir. Olumlu duygular ve düşük kaygı düzeyleri, öğretmenlerin iş birliği yapma eğilimlerini artırmakta ve kolektif yeterlik algısını güçlendirmektedir. Bu durum, etkili bir kaynaştırma uygulaması için gereken öğretmen kolektifinin oluşmasına katkı sağlar (Moolenaar vd., 2020). Nitekim son dönemde yapılan uluslararası araştırmalar da bu bulgulara yön veren çok boyutlu ilişkileri desteklemektedir. Örneğin, Woodcock ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin yeterlik algılarının yalnızca bireysel başarılarını değil, aynı zamanda okul içi kolektif etkileşim ve iş birliği düzeyini de etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Werner ve arkadaşları (2021), öğretmenlerin kaynaştırma politikalarına yönelik bilgi düzeylerinin ve okul içi destek algılarının yeterliklerini güçlendirdiğini; bunun da kaygıyı azalttığını ve kolektif yeterliğe olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Mamgain (2024), Hindistan örneğinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin, tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ve tutumların, kaygı düzeyi üzerinde belirleyici olduğunu raporlamıştır. Zinsser ve arkadaşları (2020) ise öğretmenlerin duygusal yeterliklerinin sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri etkilediğini, bu durumun kolektif etkileşimlerde de kendini gösterdiğini belirtmektedir. Avetisyan ve Sargsyan (2023), öğretmenlerin mesleki iş birliği sıklığının, kolektif yeterlik düzeyleri üzerinde güçlü bir yordayıcı olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca, Vannest ve arkadaşları (2023), öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki stratejik uyum yeteneklerinin hem öz yeterlik hem de kolektif yeterlik gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Cheng ve arkadaşları (2022), kaygı düzeyi yüksek öğretmenlerin iş birliğinden kaçındığını ve bu durumun kolektif yeterliği azalttığını göstermiştir. Son olarak, Brownell ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin iş ortamlarında yaşadığı tükenmişliğin hem bireysel hem kolektif yeterlik düzeylerini düşürdüğünü; ancak duygusal destek sistemlerinin bu durumu desteklediğini belirtmiştir.

Tüm bu bulgular, öğretmen yeterliği, kolektif yeterlik, duygu, tutum ve kaygı arasındaki etkileşimlerin kültürlerarası bağlamda da geçerli olduğunu göstermektedir. Özellikle, mesleki deneyim, en son mezun olunan derece, ÖGÖ'nin olup olmaması gibi faktörlerin sistemli olarak ele alınması, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmak açısından stratejik önem taşımaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmacılara ilişkin öneriler

Bu çalışmanın örneklemini genişletilerek farklı illerde görev yapan öğretmenlerle benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin branşlarına göre kaynaştırma eğitimi değişkenleri (duygu, tutum, kaygı, öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği) arasındaki ilişkilerin incelenmesi, alan yazına yeni bakış açıları kazandırabilir.

Öğretmenlerin sınıflarında ÖGÖ bulunup bulunmaması durumunun yanı sıra, bu öğrencilerin özel gereksinim türleri ve öğretmenlerin daha önce ÖGÖ'yle deneyim yaşayıp yaşamadığı, okuldan ne tür ne düzeyde destekler alındığı gibi değişkenler de dikkate alınarak kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum, kaygı ve yeterlik algılarının incelenmesi önerilebilir.

Nitel bir çalışma ile desteklenen karama yöntemler de benzer araştırmalarda kullanılabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının her birinin ayrı ayrı değişken olarak ele alındığı, bu değişkenlerin kaynaştırmada öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki aracılık etkisini inceleyen yapısal modeller önerilebilir.

Uygulamacılara ilişkin öneriler

Kaynaştırma yeterliği yalnızca sınıfında ÖGÖ olan öğretmenlerin değil, tüm öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterliktir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları, öğretmen sınıfında ÖGÖ olsun ya da olmasın, düzenli ve yapılandırılmış şekilde sunulmalıdır. Bu programlarda sınıflarda sık karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri yer almalıdır.

Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterliklerini artırmak amacıyla ÖGÖ'lere yönelik branş temelli uygulamalı eğitim programlarına katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlere özellikle ÖGÖ'nin olduğu sınıfta kullanılabileceği etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretimi yapılmalıdır. Okul içi etkinliklerle, gezi, okul yararına programlarda öğrencilerin aktif olabileceği planlamalar

yapılması da iş birliğini artırıcı yaklaşımları beraberinde getirebilir. Bu sayede öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının olumlu yönde gelişmesi desteklenecektir.

Son olarak, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının ÖGÖ'lerle doğrudan çalışabileceği uygulamalara ağırlık verilmelidir. Branşa bakılmaksızın, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince en az bir öğretimsel etkinlikte ÖGÖ'yle çalışma deneyimi yaşamaları teşvik edilmelidir.



KAYNAKÇA

- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12009>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 14–29.
- Akyüz, H. İ. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Allday, R. A., Duhon, G. J., Blackburn-Ellis, S., & Van Dycke, J. (2021). The impact of teacher affect on student outcomes in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 54(2), 79–90.
- Altun, T. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112–120.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson, C. M., & Kopatich, R. D. (2022). Collective teacher efficacy and its enabling conditions. *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1177/23328584241281284>
- Anderson, J. R., Summers, K., Kopatich, R. D., & Dwyer, H. C. (2023). Collaborative teaching and collective teacher efficacy. *Educational Leadership Review*, 24(1), 45–60.
- Argon, T., & Güneş, A. M. (2015). Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 209–229.
- Aslan, D., Gönülal, T. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlik algıları: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 115–135.
- Ataman, A. (2021). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. V. S. Gürsel (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* (s. 1-30). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Ateş, Ö. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili öz yeterlik inançları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(1), 237–256.
- Avcı, N., & Yavuz, H. C. (2018). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 33–47.
- Avetisyan, N., & Sargsyan, M. (2023). Teacher collaboration and collective efficacy: Exploring the mediating role of school climate. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100161.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of*

- Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
<https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2019). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature* (1st ed.). Routledge.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2021). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature* (2nd ed.). Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Aydın, A., & Demir, S. (2021). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimin öğretmen yeterliğine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(3), 228–244.
- Aypay, A. (2010). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 27–52.
- Baker, J. M. (2005). Inclusion and emotional resilience in students. *International Journal of Emotional Education*, 2(1), 34–44.
- Balcı, M., & Aslan, D. (2020). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretim stratejileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 45–62.
- Baltacı, A. (2018). Nitel veri analiz sürecine dair bir model önerisi: Veri analizi döngüsü. *Journal of International Social Research*, 11(55), 830–841.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Bayar, A. (2017). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 123–139.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G., & Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarılama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 10(3), 175–186. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>
- Bayar, A. & Üstün, E. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 786–809.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 27(5), 302–308. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050501>
- Bektaş, D. (2022). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 123–139.
- Bennett, S., Gallagher, T. (2019). Inclusive classrooms: Teaching learners with diverse needs. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 752–769.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boyle, C., Barrell, R., Allen, L., & She, H. (2023). Primary school teachers' perspectives on inclusion: A comparative study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.
- Bozkurt, H., & Tanrıverdi, B. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 96–117.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 122, 1–37.
- Brownell, M. T., Bettini, E., & Crockett, J. B. (2022). Collective efficacy in special education teams: The roles of emotional support and burnout. *Exceptional Children*, 88(4), 469–488.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A. ve Graziano, F. (2025). *Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review*. *Behavioral Sciences*, 15(3), 359. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Cansoy, R., & Türkoğlu, M. E. (2020). Öğretmen yeterlikleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 253–270.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1–23.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Charitaki, G., Katsarou, D., & Terzopoulos, A. (2022). Teachers' attitudes and training needs toward inclusive education: Evidence from Greece. *Education Sciences*, 12(5), 300. <https://doi.org/10.3390/educsci12050300>
- Cheng, J., Wang, Y., & Zhang, Y. (2022). Teacher anxiety and collaboration: Implications for collective efficacy in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103623.
- Chong, W. H., Lee, Y. M., & Abdullah, S. (2020). Inclusive education and teacher efficacy: A Malaysian perspective. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 251–264.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412–1427. <https://doi.org/10.1037/pas0000771>
- Clarke, L., Brine, J. & Forlin, C. (2023). *Measuring collective efficacy for inclusion in a global context*. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>

- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Teachers College Press.
- Cook, B. G., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Coşkun, A., & Çelik, M. (2021). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kolektif yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 51–67.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Çakmak, Z., & Özdemir, S. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen öz yeterliği ve tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 121–140.
- Çetinkol Sarı, H. (2018). Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 17(4), 2208-2224. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506731>
- Çiftçi, S. (2016). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları ile yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 67–83.
- Çolak, A. (2019). Kaynaştırma eğitimi sürecinde sosyal uyum sorunları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 256–268.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 563–579. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2020). Attitudes of teachers, parents and students towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 405–420. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- De Vroey, A., & Struyf, E. (2022). Teachers' emotional responses to inclusive education: A review of recent literature. *Educational Psychology Review*, 34, 45–70.
- Demirtaş, Z. (2021). Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmen kaygısının kaynakları ve etkileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 20(1), 22–36.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S. E., van Ewijk, C. D., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education: A meta-analytical review of empirical studies. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Dolapçı, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1187-1204.
- Donohoo, J., et al. (2020). A systematic review and meta-analysis of Collective Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 49, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105006>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

- Dorji, R., Sharma, U., & Loreman, T. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 147–164.
- Duyan, G., Yalçın, S., & Çelik, E. (2017). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kaynaştırma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 21–40.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *Eğitim izleme raporu 2017–2018*. ERG Yayınları. <https://www.egitimreformugirisimi.org/raporlar/>
- Ekşi, H. (2010). Öğretmen yeterlikleri ile ilgili algılar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 519–536.
- Elias, R., & Shuttleworth, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative study between primary and secondary level. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 734–752.
- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407–422. <https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
- Emiru, E. K., & Gedifew, M. T. (2024). *The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students*. *Cogent Education*, 11(1), Article 2308432. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2308432>
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 416–430.
- Erdoğan, Ç., & Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 102–115. DOI: [10.14527/kuey.2015.013](https://doi.org/10.14527/kuey.2015.013)
- Eşkil, A., Kaya, S., & Tuncer, M. (2022). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 984–1002.
- Evyapan, G. (2020). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 259–278.
- Finch, W. H. (2020). Exploratory factor analysis. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed., pp. 433–447). Routledge.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fohlin, J., Allodi, M. W., & Sedem, M. (2024). Collective teacher efficacy and inclusive attitudes: A cross-country comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 37–52.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Forlin, C. (2010a). Reforms and issues in teacher education for inclusive education in the Asia-Pacific region. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 12–19. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01145.x>

- Forlin, C. (2010b). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Forlin, C. (2018). *Inclusive education: What it means to be a teacher*. Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Chambers, D., & Loreman, T. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. *Australian Research Alliance for Children & Youth*.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2019). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. *Australian Research Council Report*.
- Forlin, C., Earle, C., & Sharma, U. (2011). The sentiment, attitude, and concern about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.
- Friedrich, A., O'Leary, S., & McElwee, G. (2020). Teacher emotions and inclusive education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 511–528.
- Friend, M. (2018). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (5th ed.). Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Pearson.
- Friend, M., Bursuck, W. D. (2020). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (8th ed.). Pearson.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gezer, H. (2017). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 52–65.
- Goddard, R. D. (2009). Collective efficacy and student achievement. *The Journal of Educational Psychology*, 101(1), 247–261. <https://doi.org/10.1037/a0013159>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gökdere, M. (2012). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları ve destek ihtiyaçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2057–2073.
- Graham, L. J., & Smith, K. (2011). Inclusive education: Perceptions of teachers and teaching assistants in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 571–585. <https://doi.org/10.1080/13603110903184001>
- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). Teacher empathy and inclusive education: The moderating role of emotional self-efficacy and gender. *Scientific Reports*, 14, Article 12345.
- Green, L., Black, R. (2022). Enhancing social skills through inclusive practices. *Journal of Special Education Leadership*, 35(1), 45–59.
- Gupta, S., & Berman, C. (2015). Examining teacher attitudes towards inclusion through professional development. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 1–12.

- Gülsün, İ., Malinen, O.-P., Yada, A. & Savolainen, H. (2023). *Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour*. Teaching and Teacher Education, 132, Article 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Gündüz, Y., & Arslan, F. (2020). Kaynaştırma eğitiminin bütçelendirme sorunları üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum*, 18(1), 75–88.
- Güney, H. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin tutumları: Nitel bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1000–1020.
- Gürbüztürk, O., & Yalçın, S. A. (2014). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 253–265.
- Gürgür, H. (2008). Kaynaştırma ortamında ÖGÖ'lerin sosyal etkileşimlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 61–78.
- Gürol, M., & Yılmaz, F. (2016). Kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenlerin tutum ve kaygıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 125-145.
- Güven, D., & Arslan, S. (2020). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin yaşadığı kaygılar ve baş etme yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 105–125.
- Güven, M., & Aydoğan, Y. (2019). Sınıf yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri bağlamında öğretmen tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 132–150.
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 222–232.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2020). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hattie, J. (2015). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hehir, T., Grindal, T., Eidelman, H. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates Report for UNICEF*.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819–836. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Hill, D. A., & Taylor, J. C. (2021). *History of the field of special education*. In F. English (Ed.), *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse*

- (pp. 1655–1669). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_62
- Hollender, A. (2011). Teacher efficacy for inclusive practices [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Maryland.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar ve uygulama örnekleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 103–124. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.014>
- Jardinez, M. J. & Natividad, L. R. (2024). *The advantages and challenges of inclusive education: striving for equity in the classroom*. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583–593.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M., & Green, J. L. (2020). Teacher collaboration and collective efficacy: The influence of school structure. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/1741143218781070>
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Kahraman, A. (2020). Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmen tutumları. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 145–160.
- Kandemir, M. A., Kurt, K., & Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15–34.
- Kantavong, P., & Sivabaedya, K. (2010). Professional development for inclusive education in Thailand. *Asia-Pacific Education Review*, 11(3), 387–395.
- Karabulut, F. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma öz yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 118–135.
- Karaca, A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programlarının öğretmen yeterlikleri üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 22–35.
- Karaca, S. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 156–172.
- Karahan, S. (2008). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Karasar, S., & Yıldırım, F. (2020). Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin kaygı düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 146–170.
- Karasu, N. (2019). Kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumlarının öğrenci gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 56–73.

- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 1–13.
- Katsiyannis, A. (2008). The federal role in education: A historical perspective. *Remedial and Special Education*, 29(4), 206–213. <https://doi.org/10.1177/0741932507312010>
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). *History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate*. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296. <https://doi.org/10.1177/074193250002100505>
- Kaya, Y., & Koç, M. (2019). Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 123–145.
- Kazmi, A. B., Kamran, M., & Siddiqui, S. (2023). *The effect of teacher's attitudes in supporting inclusive education by catering to diverse learners*. *Frontiers in Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1083963>
- Kim, H., & Lee, Y. (2023). Teachers' beliefs as a mediator between demographic characteristics and self-efficacy in inclusive classrooms. *Journal of Special Education Research*, 48(2), 134–149.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383051>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 733–742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2023). *Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and organizational commitment: International evidence*. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 235–248. <https://doi.org/10.1037/edu0000673>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Koç, E., & Aydın, A. (2019). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları ve kaygıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2151–2166.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, S. (2019). Araştırma yöntemleri: Kavramsal ve pratik bilgiler. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(12), 126–138.
- Kök, M. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen kaygısı: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 120–139.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2000). *Sosyal bilimler için istatistik (28. Bs.)*, Pegem Akademi.
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of in-service teacher training on the attitudes of Indonesian teachers towards inclusive

- education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 520–534. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218950>
- Kurtuluş, M., & Ataman, A. (2020). Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 85–103.
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 511–531.
- Kuzgun, S., & Ceylan, E. (2020). Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 112–129.
- Lagestad, P., Tverbakk, T., Valle, J., & Hanssen, T.-E. S. (2023). Teachers' experiences with inclusive education: A Norwegian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 245–260.
- Lai, F., Liu, C., Luo, R., Zhang, L., & Rozelle, S. (2019). Inclusive education in rural China: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296–1315.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lindsay, G. (2020). Effective educational inclusion of children with special educational needs and disabilities. *Oxford Review of Education*, 46(1), 35–52.
- Lombardi, A., Murray, C., & Gerdes, H. (2015). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(4), 250–265. <https://doi.org/10.1037/a0038173>
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Lorenz, T. (2010). Teachers' perceptions of inclusion: A case study. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 501–513.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Malinen, O. P. (2016). Finnish elementary school teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 58–75.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2013). Teacher self-efficacy and attitudes toward inclusive education: A comparison between Finland, China, and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>

- Mamgain, R. (2024). Teachers' self-efficacy, attitudes, and anxiety in inclusive education: An Indian perspective. *Asian Journal of Inclusive Education*, 12(1), 23–38.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., & Malmberg, L. E. (2020). Motivation, engagement, and social climate: An international study of inclusive education. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 587–610. <https://doi.org/10.1111/bjep.12312>
- McLeskey, J. (2012). Supporting improved practice for special education teachers: The challenge of evidence-based practice. *Exceptionality*, 20(1), 41–50.
- McLeskey, J. (2014). High leverage practices in special education. *Council for Exceptional Children*.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2017). *Inclusion: Effective practices for all students* (2nd ed.). Pearson.
- Meral, B.F., & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 253-263.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim uygulama okulları yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Özel eğitim kurumlarına ilişkin uygulamalar hakkında genelge. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 18 Temmuz 2018, Sayı: 30471.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019–2020. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020–2021. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021–2022. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022–2023. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2023–2024. <https://www.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1983). *Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi hakkında kanun* (Kanun No. 2916, 6.06.1983 tarihli *Resmî Gazete*). T.C. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18059.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (KHK No. 573, 06.06.1997 tarihli *Resmî Gazete*). T.C. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011.pdf>
- Moberg, S., Muta, K., & Tsakiridou, H. (2020). Inclusive education and teacher attitudes: A comparative study of teacher education in Finland, Japan and Greece. *Journal of International Special Needs Education*, 23(2), 47–58. <https://doi.org/10.9782/17-00019>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2020). Social networks, trust, and innovation in education. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042.

- Mudhar, M. A., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2023). Teachers' collective efficacy and inclusive education: A multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 145–164.
- Müller, P. M., Behr, J., Yada, T., Eells, R., Leidig, T., & Hennemann, T. (2024). *Collective Teacher Efficacy in context of students' externalizing behavior problems: A systematic review*. *International Journal of Special Education*, 39(2).
- Nayır, F., & Poyrazlı, Ş. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ile kaygılarının incelenmesi*. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Nir, A. E., & Kfir, D. (2020). Teachers' attitudes toward inclusive education in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 466–482.
- O'Connor, E., McNamara, G., O'Hara, J., & O'Brien, S. (2018). Exploring teachers' collective efficacy beliefs: A cross-sectional study. *Irish Educational Studies*, 37(4), 483–499.
- Omor, M. O., & Possi, M. A. K. (2024). Fostering inclusive practices: The relationship between in-service teachers' self-efficacy and beliefs about inclusive practices. *Indonesian Educational Research Journal*, 1(3), 105–119. <https://doi.org/10.56773/ierj.v1i3.23>
- Özcan, Z. C., Sarıca, A. D. (2019). BEP uygulamalarında izleme ve değerlendirme süreçlerinin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 127–143.
- Özcan, Z. Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin öğretmen yeterlikleri ile ilişkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 312–332.
- Özcan, Z. Ç., & Karaoğlu, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları ve tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 65–82.
- Özdemir, S. (2010). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 123–143.
- Özdemir, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaygı düzeyleri ve nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25–45.
- Özdemir, S. (2021). Türkiye'de kapsayıcı eğitim politikalarının gelişimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 11–32.
- Özdemir, S., & Demirtaş, Z. (2020). Kaynaştırma öğretmenlerinin zorluklarla baş etme becerileri ve öz yeterlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(4), 457–474.
- Özdemir, S., & Yılmaz, E. (2021). Öğretim stratejileri ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 135–150.
- Öztürk, A., Türk, N., & Sarıkaya, M. (2024). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen algılarının yetersizlik türüne göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 112–131.
- Öztürk, B., & Gök, F. (2021). Ailelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 45–62.
- Özyürek, M. (2020). *Özel eğitim: Temel kavramlar, ilkeler ve uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>

- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Pizana, R. F. (2022). Collective efficacy and co-teaching relationships in inclusive classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1812–1825. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.22.researchgate.net>
- Polirstok, S. (2015). Classroom management in inclusive settings. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 215–227.
- Pugach, M. C. & Warger, C. L. (2001). Curriculum and instruction in inclusive classrooms: Preservice teachers' views on inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 22–27. <https://doi.org/10.1177/004005990103300603>
- Qu, G. (2024). Perceived school climate, collective teacher efficacy, self-compassion, and subjective well-being in Chinese university teachers: A mediation analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1600. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04074-2>
- Robertson, K. (2012). Stress and the special education teacher: Investigating stressors and coping mechanisms. *Journal of Special Education Leadership*, 25(2), 73–82.
- Rosenberg, M. S., Westling, D. L., McLeskey, J. (2009). *Special education for today's teachers: An introduction*. Pearson.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Sahan, H., Aydoğan, B., & Güler, G. (2021). Özel eğitimde destek hizmetlerin kaynaştırma başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 215–232.
- Salas-Rodríguez, F., & Lara, S. (2023). Unpacking collective teacher efficacy in primary schools: Student achievement and professional development. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 193–214.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (8th ed.). Pearson.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–535. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.001>
- Schwab, S. (2019). Teacher collaboration in inclusive classrooms: Implications for collective efficacy beliefs. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441919>
- Sharma, U. (2020). Inclusive education: Teachers' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 657–673.
- Sharma, U., & Desai, I. (2021). Teacher attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651410>
- Sharma, U., & Jacobs, D. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review of barriers and strategies. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>

- Sharma, U., & Sokal, L. (2019). Can teacher training programs increase inclusion in classrooms? *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 634–647.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 131–150.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2018). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Vietnam. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 960–973. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412512>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy for inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Simeonsson, R. J. (2009). Early childhood development and disabilities: A global perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(3), 142–152.
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/019874290403000103>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skerbetz, M. D. (2016). Inclusion of students with significant disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(1), 36–51.
- Smith, A., Green, J., & Thomas, L. (2021). Exploring differences in collective efficacy beliefs among primary and secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103391.
- Smith, J., Jones, R. (2020). The effects of part-time inclusion on social and academic outcomes. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), 101–112.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480–497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Sönmez, D. (2012). Öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik algılarının mesleki gelişim süreçleriyle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 555–580.
- Sönmez, D. (2018). Öğretmenlerin öz yeterliklerinin duygusal etmenlerle ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 100–117.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270–2297. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-444422>
- Sönmez, N. & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkokulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1–27.
- Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 191–204.

- Swanson, A. (2023). The role of collective efficacy in shaping teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of Special Education Leadership*, 36(2), 98–111.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130(1), 53–56.
- Taylor, C., & White, E. (2019). Psychological well-being and inclusion: A case for part-time mainstreaming. *British Journal of Special Education*, 46(3), 285–300. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12274>
- Tenerife, L., Bautista, A., & Chua, P. H. (2022). Graduate training and teacher self-efficacy in inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 715–734.
- Topçuoğlu, M., Türk, N., & Çalışkan, M. (2023). Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 93–114.
- Tournier, B., Tardif, É., & Fortier, M. (2020). Inclusion education and teacher preparedness: A comparative study. *International Education Studies*, 13(8), 121–131.
- Toy, B. Y. & Duru, S. (2016). Öğretmenlerin kaynaştırma öz yeterlik algıları ile bireysel özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 633–652.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2020). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (10th ed.). Pearson.
- Türkyılmaz, M. (2020). Kaynaştırma eğitiminde fiziksel altyapı sorunları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(4), 301–318.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitude towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Ünal, M. (2010). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları ve öz yeterlik inançları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1275–1300.
- Vannest, K. J., Temple-Harvey, K. K., & Mason, B. A. (2023). Strategic alignment in inclusive teaching: A pathway to collective efficacy. *Journal of Special Education Technology*, 38(1), 45–56.
- Wang, H. L., Parrila, R. K., & Cui, Y. (2015). Inclusive education in China: Teachers' attitudes and self-efficacy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 628–643. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2013). Teacher efficacy and special education: Theoretical and empirical considerations. *Remedial and Special Education*, 34(4), 245–258.
- Werner, S., Roth, D., & Shulman, C. (2021). Teachers' perceptions of inclusive education: The role of school climate and training. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(5), 587–604.
- Wilson, C., Kim, E., & Michaels, R. (2022). The role of inclusive practice in teacher self-efficacy and attitudes toward inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103639.

- Woodcock, S., & Hardy, I. (2023). Postgraduate training and inclusive teaching self-efficacy. *Australian Journal of Education*, 67(1), 67–86.
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2022). Teachers' self-efficacy, school support and inclusive practice. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1005–1019.
- Yada, A., Tolvanen, A., Savolainen, H., & Malinen, O. P. (2022). Teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education: Longitudinal analysis. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103558. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103558>
- Yanardağ, M., Konal, M., & Baş, S. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının mesleki deneyimlerine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 120–136.
- Yavuz, M. (2005). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen görüşleri: Nitel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 511–538.
- Yavuzer, Y. (2016). Kaynaştırma eğitimi hakkında öğretmen bilgi düzeyleri ve öz yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 74–90.
- Yell, M. L. (2003). *The law and special education* (2nd ed.). Pearson Education.
- Yıldırım, H., & Yıldırım, A. (2019). BEP ekiplerinin özel eğitim sürecine katkısı: Öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 84–102.
- Yıldız, A., & Demirtaşlı, R. N. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile kaynaştırma eğitimi tutumu arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 55–72.
- Yıldız, M., & Çelik, T. (2019). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 88–104.
- Yılmaz, F. (2017). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinde tükenmişlik ve kaygı düzeyleri. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 8(1), 25–42.
- Zaboski, B. A., & Scott, T. M. (2015). The link between behavior and literacy: Research-based practices for managing challenging behavior. *Intervention in School and Clinic*, 51(1), 44–50. <https://doi.org/10.1177/1053451215579265>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (1995). What teachers need to know about inclusive practices. *Teaching Exceptional Children*, 27(3), 48–54. <https://doi.org/10.1177/004005999502700310>
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2020). Teachers' emotional competence: A critical review of the literature. *Early Education and Development*, 31(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679105>

EKLER

EK 1:

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.10.2023-757758



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 13.10.2023

TOPLANTI SAYISI : 18

KARAR SAYISI : 423

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ**'in danışmanlığını, **Davut KILINÇ**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumu, Kaynaştırma Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinin İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK 2:



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-12018877-604.01.02-98544698
Konu : Araştırma İzni

11/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğünün 21.02.2024 tarihli ve 857146 sayılı yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Davut KILINÇ' ın, "Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumu, Kaynaştırma Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Kiraz, Ödemiş, Tire ve Bayındır ilçelerine bağlı okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının Müdürlüğümüz Kiraz, Ödemiş, Tire ve Bayındır ilçelerine bağlı okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1. Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2. Anket Formları (4 Sayfa)

Bu belge elektronik olarak imza ile imzalanmıştır.

EK 3: Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2	3	4

1	Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmeyeceğine dair endişelerim var.	1 2 3 4
2	Sonunda bir engelli olacağımı düşünmek beni korkutur.	1 2 3 4
3	Düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler normal sınıf ortamında yer almalıdır.	1 2 3 4
4	Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu bir sınıftaki tüm öğrencilere gerekli özeni gösterme konusunda endişelerim var.	1 2 3 4
5	Özel eğitime ihtiyaç duyan insanlarla iletişimimi olabildiğince kısa tutarım.	1 2 3 4
6	Dikkat eksikliği olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	1 2 3 4
7	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması durumunda iş yükümün artacağını düşünürüm.	1 2 3 4
8	İletişim teknolojilerine (Braille Alfabesi/ İşaret Dili gibi) ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıflarda bulunmalıdır.	1 2 3 4
9	Eğer herhangi bir engelim olsaydı kendimi kötü hissederdim.	1 2 3 4
10	Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması durumunda daha fazla stresli olacağımı düşünürüm.	1 2 3 4
11	Engelli bir birey ile karşılaştığımda ona bakmaya korkarım.	1 2 3 4
12	Sınavlarda sıkça başarısız olan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	1 2 3 4
13	Ciddi fiziksel engeli olan insanlarla karşılaştığımda yaşadığım ilk şoku atlatmakta zorlanırım.	1 2 3 4
14	Kaynaştırma öğrencilerine eğitim verme konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığım için endişeliyim.	1 2 3 4
15	Bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç duyan öğrenciler normal sınıf ortamında bulunmalıdır.	1 2 3 4

EK 4: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)											
	Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi 1'den 5'e kadar olan derecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.	ya	pa	pa	ma	cu	ya	pab	iliri	sılı	kla
1	Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	1	2	3	4	5					
2	Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5					
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	1	2	3	4	5					
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	1	2	3	4	5					
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5					
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5					
7	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	1	2	3	4	5					
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5					
9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	1	2	3	4	5					
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	1	2	3	4	5					
11	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5					
12	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5					
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	1	2	3	4	5					
14	Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	1	2	3	4	5					
15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	1	2	3	4	5					
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	1	2	3	4	5					
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	1	2	3	4	5					
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	1	2	3	4	5					
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5					
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	1	2	3	4	5					
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5					
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler	1	2	3	4	5					

	oluşturabilirim.					
23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5



EK 5: Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

<i>Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.</i>					
Okulunuzdaki öğretmenler,	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1. öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
2. öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?	☐	☐	☐	☐	☐
3. öğrencilerden bekledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
4. öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
5. öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
6. ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar sağlayabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
7. istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
8. öğrencilerin olumsuz davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
9. öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
10. öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
11. öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐
12. öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?	☐	☐	☐	☐	☐

EK 6:

Ölçek kullanım izni

Gelen kutusu



ben 17 Tem 2023

alıcı:



Değerli Hocam Merhabalar ,
Ben Akdeniz Üniversitesi Özel eğitim bölümü tezli
yüksek lisans öğrencisi Davut KILINÇ . Yüksek
lisans tezim kapsamında , Doç.Dr. Nesrin
SÖNMEZ danışmanlığında, etik ilkeler dahilinde
'Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve
kaygılar ölçeğinizi' kullanmak istiyorum.

İzniniz dahilinde , ölçeği bana buradan
gönderebilirsiniz sevinirim . Kolaylıklar diliyorum.

Adem Bayar 17 Tem 2023

alıcı: ben



Merhabalar,
Ekte ilgili belgeyi gönderiyorum.
Hocanıza selamlar.
Prof. Dr. Adem Bayar

DAVUT KILINÇ , 17
Tem 2023 Pzt, 04:04 tarihinde şunu yazdı:

...

Kaynaştırma_du
ygular tutumla...



PDF

Duygular,
Tutumlar ve Ka...



Doküman

ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Gelen kutusu



ben 13 Tem 2023



alıcı:

Değerli Hocam Merhabalar ,
Ben Akdeniz Üniversitesi Özel eğitim bölümü tezli
yüksek lisans öğrencisi Davut KILINÇ . Yüksek
lisans tezim kapsamında , Doç.Dr. Nesrin
SÖNMEZ danışmanlığında, etik ilkeler dahilinde
'Kollektif öğretmen yeterliği ölçeğinizi' kullanmak
istiyorum.

İzniniz dahilinde , ölçeği bana buradan
gönderebilirsiniz sevinirim . Kolaylıklar diliyorum.

Ufuk ERDOĞAN 14 Tem 2023



alıcı: ben ✓

Merhaba Davut Bey,

Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğini araştırmanızda kaynak
göstererek kullanabilirsiniz. Size bu konuda yapmış olduğum
araştırmaları ekte gönderiyorum. Araştırmanızda başarılar ve
kolaylıklar dilerim.

Ufuk Erdoğan



Ufuk Erdogan-
Phd..pdf



PDF

Collective
teacher efficac...



PDF

Predicting
school innovati...



PDF

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Gelen kutusu



ben 13 Tem 2023



alıcı:

Değerli Hocam Merhabalar ,
Ben Akdeniz Üniversitesi Özel eğitim bölümü tezli
yüksek lisans öğrencisi Davut KILINÇ . Yüksek
lisans tezim kapsamında , Doç.Dr. Nesrin
SÖNMEZ danışmanlığında, etik ilkeler dahilinde
'Öğretmenlerin kaynaştırma öz
yeterliği ölçeğinizi' kullanmak istiyorum.

İzniniz dahilinde , ölçeği bana buradan
gönderebilirsiniz sevinirim . Kolaylıklar diliyorum.

Emrah Bilgiç 13 Tem 2023



alıcı: ben ▾

Merhaba, kullanabilirsiniz. Ölçek maddeleri
makaledeki gibi. İyi çalışmalar dilerim.

13 Tem 2023 Per 19:41 tarihinde DAVUT KILINC
şunu yazdı:

...

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Davut KILINÇ

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Uşak Üniveristesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Çalıştığı Kurumlar :

Uzman Psikolojik Danışmanlık ve Özel Eğitim Akademisi /Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Milli Eğitim Bakanlığı

DAVUT KILINÇ

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yön...

-  Davut Kılınç Tez
-  Davut Kılınç Tez
-  Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Belge Ayrıntıları

Gönderi Kimliği

trn:oid::1:3297367371

Gönderi Tarihi

17 Tem 2025 12:50 GMT+3

İndirme Tarihi

17 Tem 2025 13:02 GMT+3

Dosya Adı

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ve Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisinde Öğretmenlerin....docx

Dosya Boyutu

783.7 KB

94 Sayfa

23.049 Sözcük

171.568 Karakter

8% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkarılan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

7%  İnternet kaynakları

7%  Yayınlar

0%  Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 0 Bütünlük Bayrağı

Herhangi bir şüpheli metin manipölasyonu belirlenmedi.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayırabilecek her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonundauzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

....../....../2025

Davut KILINÇ