

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
2022-YL-086

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI,
PROGRAM ÖZERKLİĞİ VE ÖZEL EĞİTİME
YÖNLENDİRME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN
Umut IŞIK

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL

AYDIN – 2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim

.../.../2022

Umut IŞIK

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI, PROGRAM ÖZERKLİĞİ VE ÖZEL EĞİTİME YÖNLENDİRME DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Umut IŞIK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL

2022, XII + 113 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla “Öğretmenlerin Özel Eğitime Gönderme Kararları Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve “Program Özerkliği Ölçeği” Ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örneklem yolu ile seçilen ve gönüllü katılım sağlayan 264 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu; üst sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek öz yeterlik inancı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak program özerkliğinin yüksek olduğu; lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, 11-20 yıllık melevi kıdeme sahip öğretmenlerin ve üst sosyo ekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha özerk davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan yaşanan sorunlara akademik durumlara göre daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme gerçekleştirdikleri; benzer şekilde erkek öğrencileri kızlara göre daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenler de daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme davranışı sergilemektedir. Son olarak ise yapılan çalışma doğrultusunda öğretmenler çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Öz Yeterlik, Program Özerkliği, Özel Eğitim.

ABSTRACT

EXAMINATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS, CURRICULUM AUTONOMY AND REFERRAL BEHAVIORS FOR SPECIAL EDUCATION

Umut IŞIK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL

2022, XII + 113 Pages

The aim of this study was to examine the relationship between elementary school teachers' self-efficacy beliefs and their curriculum autonomy and referral behaviors for special education. The survey model was used in the study. The “Teachers' Decisions to Refer Students for Special Education Scale”, “Teachers' Self-Efficacy Scale” and “Teachers' Curriculum Autonomy Scale” were employed to collect the data.

The study population consisted of elementary school teachers working in various schools located in the Efeler district of Aydın province, Turkey in the 2021-2022 academic year. Out of this population, a sample of 264 primary school teachers who voluntarily participated in the study were selected through stratified sampling. SPSS program version 21 was used to analyze the quantitative data obtained.

The analysis revealed that elementary school teachers generally had high levels of self-efficacy beliefs, and the socioeconomic status of schools was positively associated with teachers' self-efficacy beliefs. It was found that teachers' curriculum autonomy was high in general; teachers holding a master's and/or doctoral degree, teachers with 11-20 years of teaching experience, and teachers working in schools with higher socioeconomic status had more autonomous behaviors. Additionally, the results showed that elementary school teachers referred students with behavioral problems for special education at a higher rate than those with academic problems. With regard to gender, male students were referred more than female students. Moreover, teachers holding a master's and/or doctoral degree exhibited higher rates of referral for special education. Finally, various suggestions were made to teachers in line with the study findings.

KEY WORDS: Self-Efficacy, Curriculum Autonomy, Special Education.

ÖNSÖZ

Üniversite yıllarında kendime verdiğim bir sözü tutmanın gururunu yaşamaktayım. Lisansüstü farklı disiplinlerde sürekli arayış içinde oldum. İçinde olduğum süreç; kendini doğru ifade eden, motivasyonu yüksek, üretebilen bir bireye dönüşmek adına benim için çok önemli. Bu arayışta karşıma birden çok yol çıktı. Her yol başka bir deneyimin, başka bir amacın serüveni.

Beni bu yolda yalnız bırakmayan, bana ışık olan, rehberlik eden ve tezin tüm aşamalarında yardımcı olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL hocama teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmayı uygulama sürecinde bana destek olan yöneticiler, öğretmen arkadaşlarıma ve özellikle aynı ofisi paylaştığım, tüm süreç boyunca bana olan inançlarıyla destek veren Sinem KALENDER ve Rukiye AYDOĞAN'a, varlığıyla bana güç veren, ömrünü benimle pay eden, 2 çocuğumuzun annesi sevgili eşim Yüksel IŞIK'a teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.

Umut IŞIK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTAMALAR DİZİNİ	xiv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	2
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR	2
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM	9
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Özel Eğitim.....	9
2.1.1. Özel Eğitime Yönelik Yer Alan Yasal Düzenlemeler.....	10
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri	11
2.1.3. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Özellikleri	11
2.1.4. Tanılama	12
2.1.5. Özel Eğitim Kurumları ve Okulları	13
2.1.6. Engelli Nüfus Durumu.....	13

2.2. Öğretmen Özerkliği	16
2.2.1. Öğretim Programı Özerkliği	17
2.3. Öz Yeterlik.....	21
2.4. İlgili Araştırmalar	24
3. BÖLÜM	29
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	33
3.3.2. Özel Eğitime Yönlendirme Davranışları Ölçeği.....	33
3.3.3. Program Özerkliği Ölçeği.....	34
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Verilerin Çözümleme Teknikleri	35
4. BÖLÜM	36
4. BULGULAR	36
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	48
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	48

5.2. Öneriler	56
5.2.1. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler	56
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	56
6. KAYNAKLAR	58
7. EKLER	71
ÖZGEÇMİŞ	77



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Genel Nüfus İçinde Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre En Az Bir Engeli Olan Nüfus- 2011.....	14
Tablo 2.2. Ulusal Engelli Veri Tabanında Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Dağılımları	14
Tablo 2.3. Özel Eğitim Kurumlarının Yıllara Göre Dağılımları	15
Tablo 2.4. Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı	15
Tablo 2.5. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı	16
Tablo 3.1. Aydın İli Efeler İlçesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayıları	30
Tablo 3.2. Aydın İli Efeler İlçesinde Sosyo Ekonomik Statüleri Göre Okul ve Öğretmen Sayıları	30
Tablo 3.3. Verilen Bir Nüfus Büyüklüğünün Örneklem Sayıları	31
Tablo 3.4. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	31
Tablo 3.5. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	31
Tablo 3.6. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	32
Tablo 3.7. Katılımcıların Son Beş Yılda Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları	32
Tablo 3.8. Katılımcıların Görev Yaptığı Okulların Sosyo Ekonomik Statüsüne Göre Dağılımları	32
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları.....	36
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyut Puanları.....	38
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik İnançları	38
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Öz Yeterlik İnançları	39
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öz Yeterlik İnançları.....	39
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyoekonomik Statüsü Açısından Özyeterlik İnançları.....	40

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Program Öz Yeterlikleri.....	40
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Program Özerlik Ölçeği Alt Boyut Puanları.....	41
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Program Özerklik Düzeyleri.....	42
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Program Özerlik Düzeyleri.....	42
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Program Özerlik Düzeyleri	43
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyoekonomik Statüsü Açısından Program Özerlik Düzeyleri	43
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Öğrencileri Özel Eğitime Yönlendirme Kararları.....	44
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunların Akademik ve Davranışsal Alanda Olmasına Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları.....	44
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunlarda Öğrenci Cinsiyetlerine Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları	45
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları..	45
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları	45
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile Program Özerkliği Arasındaki İlişki..	46
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Özel Eğitime Yönlendirme Kararları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	46
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Program Özerkliği ile Özel Eğitime Yönlendirme Kararları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	47

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Ölçek Kullanım İzni.....	71
Ek 2. Demografik Bilgi Anketi	72
Ek 3. Kullanılan Ölçekler	74



KISALTAMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index)
KMO	: Kaiser- Meyer- Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	: Normlu Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
RMSEA	: Tahmin Hataları Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
SES	: Sosyo Ekonomik Statü
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Program
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

GİRİŞ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tezin birinci bölümünde araştırma hakkında açıklamalar yer almaktadır. İkinci bölümde kuramsal çerçeve kapsamında öğretmen öz yeterliği, öğretmen özerkliği ve bu kapsamda program özerkliği, özel eğitim olguları açıklanmış, alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Tezin üçüncü bölümünde ise bu çalışmada elde edilen bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tezin son bölümünde ise tartışma, sonuç ve öneriler yer almıştır.



1. BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar açıklanacaktır.

1.1. Problem Durumu

Öz yeterlik kavramını Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış bir kavram olup kişilerin öğrenmesi, performansı ve güdülenmesi üzerine önemli etkileri olduğu belirtilmiştir (Kurt, 2012). Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların ortaya çıkmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak gerçekleştirme becerisi hakkında kendine ilişkin yargısı biçiminde tanımlamıştır (Bandura, 1997; akt. Yeşilyurt, 2013). Öz yeterlik algısı yüksek kişiler, ortaya konulması gereken gücün kendisinde var olduğuna inanırken, başarısız olma sebeplerinide kendisinde arayabilmektedirler (Collins, 1984; Gibson ve Dembo, 1984; Sharp, Pocklington ve Weindling, 2002). Kişinin özyeterlik algısını geliştiren kuramsal öğelerin oluşturduğu ağ, kişinin davranışı üzerinde özyeterlik algısının yönlendirici bir güç olarak tesirinin nasıl bir ehemmiyete sahip olduğunu sergilemektedir (Bandura, 1997, 1986, 1989, 2001; Büyükdüman, 2006; Pajares, 1996, 2002; Strickland, 2014; La Morte, 2019; Senemoğlu, 2015). Kaygı ile gelen olumsuz hükümler, çaresizlik ve mutsuzluk gibi kişiyi olumsuz tesir eden duygular kişinin özyeterlik inancının azalmasına neden olmaktadır. (Flammer, 2001; Staples, Hlland ve Higgins, 1998).

Öğretmenler içinde öz yeterlik inancı yüksek olanlar, dersi işlerken merkezine öğrenciyi alıp, derslerde kullandıkların yöntem ve teknikleri öğrenci merkezli tekniklere göre seçerek devam ettirmektedir. (Henson, 2001; Küçükıymaz ve Duban, 2006; Plourde, 2001). Öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrencilerin (akademik benlik kavramı, öz-yeterlik vb.) kişisel yeterlik inançları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Tschannen-Moran ve WoolfolkHoy, 2001) ve öğrenci öğrenme güdüsü (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) arasında, olumlu anlamda ve yüksek oranda ilişki olduğu ifade edilebilir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı ümidine sahip oldukları taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları ve değer verdikleri, yeni öğretim programı ve materyalleri sınıflarında kullanmaya ve deneyimlemeye daha motive ve

eğilimli oldukları; öğrencilerinin kişisel öğrenme ihtiyaçlarını göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri bilinmektedir (Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives, 2004).

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler yeni öğrenme öğretme anlayışlarına açık oldukları için sınıflarında araştırma, bilgiyi keşfetmeye dayalı öğrenme yaklaşımlarını (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Baş,2014) tercih etmektedirler. Alanyazında yapılan araştırmalar öğretmenlerde öz yeterliğin hem kendilerinin okula bağlılığını artırması hem de öğrenci başarısını olumlu etkilemesi açısından önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması eğitimin niteliğini artırabilecek olması bakımından oldukça önemlidir. Öğretmen öz yeterlik inancının yüksek olması öğretmenin sınıf içinde de daha özerk davranabilmesini, program özerkliğini sağlayarak programı öğrenci özelliklerine göre şekillendirebilmesini kolaylaştırabilir.

Genel olarak öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları öğretim yöntem ve teknikleri, materyalleri, seçmesi veya revize edip düzenlemesi yani programı esnek kullanabilme özerkliğinin gerekliliği alanyazında ortak bir görüş olarak büyük ölçüde kabul edilmektedir.

Öğrencilerin neye ihtiyaç duyacağını, öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğunu en iyi sınıfın öğretmenleri bildiği için, öğretmenler uygulayacağı dersin plan-programını, materyallerini özgürce seçebilmeli ya da hazırlayabilmelidir. Tüm bunları aldığı kararlar doğrultusunda sınıfta uygulaması her anlamıyla pozitif bir tutum olarak kabul edilmektedir. Eğitimin niteliğinde iyi anlamda bir değişim olması için, öğretmenlere bu anlamda özerklik sağlanması ve esnek alanlar bırakılması önemlidir(Comite Syndical European de l'Education [CSEE], 2008; Eurydice, 2008; Freidman, 1999). Ancak bunun için öğretmenlerin öz yeterlik becerilerinin ve inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Öz yeterliği yüksek öğretmenler program özerkliğini sağlayabildikleri gibi öğrencileri de zamanında gereksinimlerine göre özel eğitime yönlendirebilirler. Ancak yapılan araştırmalar (Bullock, Coplan ve Bosacki, 2015; Şenol ve Ergün, 2015; Kesgin, 2006; Say, 2005) öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kendilerini geliştirme konusunda zayıf kaldıklarını ortaya koymaktadır. Mesleki gelişimini gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin öz yeterlik becerileri de algıları da düşük olabilir (Ateş, 2016; Yılmaz vd., 2004; Erden, 1998; Bandura 1984). Dolayısıyla sadece ders kitaplarıyla ders işleyen, materyal geliştiremeyen, bağımlı öğretim yapan öğretmen modeli ile eğitimde ileri gidilmesi beklenemez. Alan yazın

incelendiğinde özyeterlik, program özerkliği, öğretmen özerkliği, özel eğitime yönlendirme davranışı konularının ayrı ayrı incelendiği anlaşılmıştır. Ancak özyeterlik algısının ya da becerisinin eldeki araştırmadaki değişkenlerle aralarındaki ilişkisini inceleyen araştırmaların olmadığı anlaşılmıştır. Eldeki araştırma, bu problem durumundan yola çıkarak öğretmen öz yeterlik algılarının program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarını incelemesi ve yaşanan bu soruna farkındalık kazandırabilecek olması açısından oldukça önemlidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretimsel yeterlilik güven algısı düşük öğretmenlerin öğretime bağlılık düzeyleri de düşük olabilir, dolayısıyla kendilerini yetersiz hissettikleri alanlardaki hedef konulara ve akademik meselelere daha az zaman ayırırlar. Öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenlerin mesleki rahatsızlıklara daha açık oldukları; fiziksel ve duygusal yorgunluk, benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini kapsayan kronik mesleki stres kaynakları yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin uygulamalarını, öğrenci çıktılarını, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki algılarını ve öğretmenlerin yönlendirmeye ilgili kararlarını etkileyebilecek çok boyutlu bir yapıdır. Bu çok boyutlu yapı yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerle düşük yeterliğe sahip öğretmenler arasındaki ayrımların anlaşılmasını gerektirir (Woolfolk & Hoy, 1990).

Özerklik, iş görenin örgütsel hedefleri yerine getirmesi için görevlendirilerek sınırları belirlenmiş önceliklerinin olması ve bu hedeflere uygun kararlar alabilmesidir (Zencirci, 2010). Wilensky (1964) özerkliği, kişinin kendi kontrolüne hakim olması ve sahip olduğu uzmanlık alanında hareket etme becerisini kullanabilmesi olarak betimlenebilir. Bu tanımda belirtilen uzmanlık alanı içinde hareket etme, özerkliğin sınırsız bir özgürlük olmadığını ve mesleki alan içinde kalma zorunluluğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Little (1990), öğretmenlerin özerk olmasını kişisel tercihlerini kendi denetimlerinde kullanabilme ve başkalarının tercihlerini kabul edebilme olarak ele almaktadır

Toplumda meydana gelen değişiklikler ve özel eğitime ihtiyacı olan birey sayısının artması, eğitim sisteminde özel eğitim alanında yer alan uygulamalarda sürekli bir yenilik ve gelişim ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Cavkaytar, 2015).

Eğitim öğretim faaliyetleri içindeki tüm öğrencilerin, kendilerine en uygun olan eğitim ortamına yerleştirildikten sonra, programdaki kazanımlara ulaşmaları

hedeflenmektedir. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri, eğitim paydaşlarının eğitim ortamlarında etkili yöntem ve teknikleri kullanabilmeleriyle ve gelişmelere açık olmalarıyla mümkündür.

Alan yazını incelediğimizde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını (Bandura 1977; Berman & McLaughlin 1977; Hall & Hord, 1987; Pajares & Schunk, 2001; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004;), sınıf öğretmenlerinin program özerkliği (Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve & Jang, 2006; Zencirci, 2010), sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönlendirme davranışlarını (Cavkaytar & Diken, 2007; Özyürek, 2009; Cavkaytar, 2015) ayrı ayrı inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışmanın, yukarıda bahsi geçen üç konu başlığının bir arada incelendiği ilk çalışma olması ve araştırmanın güncel olması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın esas amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu açıdan araştırmanın problem cümlesi “sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışları arasındaki ilişki nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır ve alt problemler şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet, kıdem, okulun sosyo-ekonomik statüsü ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin program özerkliği davranışları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin program özerkliği davranışları cinsiyet, kıdem, okulun sosyo-ekonomik statüsü ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönlendirme davranışları nasıldır?
6. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönlendirme davranışları cinsiyet, kıdem, okulun sosyo-ekonomik statüsü ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerkliği düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile özel eğitime yönlendirme davranışları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

9. Sınıf öğretmenlerinin program özerkliği davranışları ile özel eğitime yönlendirme kararları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmada öğretmenlerin ölçekte yer alan soruları samimi, içtenlikle ve objektif bir şekilde yanıtladığı temel varsayımdır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde hazırlanmıştır.

- Araştırma Aydın ilinde yer alan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu çalışma bu bölgedeki öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Farklı yerlerde yapılan uygulamalarda farklı sonuçlar elde edilebilir.
- Bu çalışmada veriler Dilşat (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Özel Eğitime Gönderme Kararları Ölçeği”, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”, Yolcu (2019) tarafından geliştirilen “Program Özerkliği Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler bu ölçekler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışmada geçen anahtar kavramlar ve tanımlar şu şekilde tanımlanmıştır:

- Özel eğitim:
- Öz yeterlik:
- Program Özerkliği:

Özel eğitim :

Genel eğitim önlemleri ve olağan öğretim programları ile eğitilemeyen kimseler için düzenlenen eğitim.(Eğitim Terimleri Sözlüğü – 1974

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesini hedefleyen ve buna göre planlanmış eğitim - öğretim süreci olarak açıklanmaktadır(Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen,2010;Turnbull ve diğ.,2013;Wilmshurt ve Brue,2005;)

Özel gereksinimli kişinin bağımsız yaşam ihtimalini maksimum seviyeye çıkarmayı gaye eden kişiye özel planlanan, belirli bir sistem ile uygulanan ve gerekli özen gösterilerek değerlendirilen öğretim hizmetlerinin tamamıdır.

Öz yeterlik

Özyeterlik kavramı ilk olarak Bandura'nın 1977 yılındaki "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı makalesinde yer almıştır. Daha sonra Bandura (1997), özyeterlik kavramını sosyal-bilişsel kuram çerçevesinde geliştirmiştir. Bandura (1997) özyeterliği, bireyin kişinin elinde bulundurduklarıyla sahip olduklarıyla belli hususlarda neler yapabileceğine dair kanaati olarak betimlemektedir.

Stajkovic & Luthans (2002) özyeterlik inancını, bireylerin bazı zamanlarda bir işi yapabilmelerine dair kendisinde gördüğü güven olarak açıklamaktadır.

Fakat Ancak özyeterlik, bireyin sadece belirli becerilere hakim olması ve bu becerilerini uygulamada performans olarak kullanması değildir. Özyeterlik, psiko-motor becerilerinin olması, duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerinin olmasının yanında, zorlu şartlarda bütün bu becerileri belli bir uyumlula bir araya getirmeyi gerekli kılmaktadır. Bandura, 1997).

Program Özerkliği:

Müfredat özerkliği kavramı alan yazınında genellikle öğretmen/öğretim özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Nitekim Öztürk (2011) öğretmen özerkliğinin "öğretimin planlanması ve uygulanması, okul yönetiminin karar alma süreçlerine aktif katılım ve mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi" (s. 86) olmak üzere üç asli unsuru

içerdiğini belirtmektedir. Öğretimin planlanması ve uygulanması, okul yönetiminin karar alma süreçlerine aktif katılım ve mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi.

Müfredat özerkliği basitçe, öğretmenlerin müfredatın geliştirilmesinde aktif rol alma ve uygulama sürecinde müfredatta esneklik sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ben-Peretz, 1980). Lee (2014), müfredat özerkliğinin, amaçlanan müfredattan beklenenler ile gerçeklik arasındaki boşluğu doldurmaya katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Park'a (2008) göre müfredat özerkliği, yerel bağlamları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin ulusal müfredatları tasarlaması olarak ifade edilebilir (akt. Hong & Youngs, 2016). Benzer şekilde Morgado (2011, s. 397) müfredat özerkliğini “ulusal müfredat geliştirme sürecinde amaçlanan müfredatın ulusal düzeyde uyarlanmasında fikir üretme ve müfredatı öğrencilerin özelliklerine, ihtiyaçlara ve okulun bulunduğu bölgeye göre uyarlama yeteneği” olarak tanımlamaktadır. (akt. Julião, 2018, s. 4).

2. BÖLÜM

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim

Tüm çocuklar hem fiziksel özellikleri bakımından hem de öğrenme yetenekleri bakımından birbirlerinden farklıdır. Normal koşullar altında bu farklılıklar birbirinden çok uzak değildir ve eğitim hizmetlerinden yararlanmada büyük problemlerle karşılaşmaz. Ancak bazı çocuklar bireyselleştirilmiş eğitim planı yani özel eğitime ihtiyaç duyacak kadar bu normlardan farklılık gösterirler. Bazen üstünde bazen de altında olabilirler (Eripek, 2002: 3). İnsan davranışlarını, yeteneklerini geliştirmek için, çevreye uyum sağlamaları için eğitim hizmetlerinin de özelleştirilmesi gereklidir. İnsanlardaki ve eğitim ihtiyaçlarındaki bu farklılık özel eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır (Subakan ve Koç, 2019: 52). ‘Özel gereksinimi olan’ ifadesi bu anlamda davranış problemleri, bedensel yetersizlik, duygusal yetersizlik gibi özellikleri karşıladığı gibi zihinsel anlamda da üstün ve özel yetenekli öğrencileri de kapsamaktadır (Eripek, 2002: 3).

Özel eğitimin farklı tanımları bulunmaktadır ama genellikle öğretim kavramı esas alınarak tanımlar gerçekleştirilmektedir. Eripek (2002: 8) özel eğitimi şöyle tanımlamıştır “özel gereksinimi olan kişilerin özgürce yaşama olasılığını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan kişiye özel olarak planlanan, sistematik bir süreçle uygulanan ve özenli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür”. 2916 sayılı ÖEMÇ Kanunu’na göre ise bu kişiler beden, ruh, duygu, zihin, sağlık vb. özelliklerde olağan olmayan durumları nedeniyle, normal eğitim sürecinden faydalanamayan 4 ve 18 yaş aralığındaki çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklara gerçekleştirilen eğitim ise özel eğitimidir (Altıntaş ve Şengül, 2014: 1).

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler bu ihtiyaçları doğrultusunda uygun bir eğitim görmelidirler (Kargın, 2004). Özel eğitim özel eğitime ihtiyacı olduğu öngörülen bireyler için özel olarak yetiştirilmiş personel aracılığı ile özel olarak geliştirilmiş eğitim programları ve öğretim yöntemlerini kullanarak gerçekleştirilen eğitimidir. Bu eğitim ile hem bireylerin gelişiminin sağlanması hem de yetersizliklerden kaynaklanan dezavantaj durumunun kaldırılması hedeflenmektedir. Nihai olarak ise bireylerin sağlıklı bir şekilde topluma kazandırılması amaçlanmaktadır (Akkaş, 2017: 54; Farrel, 2009).

Son dönemde özel eğitime verilen önem artmış durumdadır. Özel eğitime muhtaç çocukların kaynaştırma ile eğitim almaları düşüncesi savunulmaktadır ve eskilerde var olan ayrı eğitim almaları düşüncesi terk edilmiş durumdadır. Konuyla ilgili araştırmalar da özel eğitime muhtaç çocukların ayrı eğitim almalarının toplumdaki izole olmakla eş değer olduğunu göstermiştir (Metin, 1992). Hatta son dönemlerde daha etkili ve daha verimli kazanımlar sağlamak amacıyla özel eğitim alanında da teknoloji kullanımı yaygınlaşmıştır. Çünkü teknoloji işlevsellik açısından çok yönlüdür. Teknoloji tabanlı uygulamalar da özel eğitimde daha çok talep görmektedir (Subakan ve Koç, 2019: 52).

2.1.1. Özel Eğitime Yönelik Yer Alan Yasal Düzenlemeler

Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine yönelik olarak 1997 çıkarılmış olan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname bulunmaktadır (Resmi Gazete, 1997). Kanunun detaylı açıklaması ise yayınlanan yönetmeliklerle yapılmıştır. 2018 yılında yayınlanan ve son olarak 2021 yılında 31528 sayılı resmi gazete ile güncellenen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” bulunmaktadır. Yönetmelik toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere sunulacak eğitim ve öğretim hizmetlerinin nasıl yürütüleceği bu yönetmelik ile ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca 5378 sayılı ve son güncellemesi 2014 yılında yapılan “Engelliler Hakkında Kanun”; 5395 sayılı ve 2005 kabul tarihli “Çocuk Koruma Kanunu” bulunmaktadır.

Genel müdürlük dışında özel olarak yürütülen kurumlar ise farklı bir kanuna bağlı olarak açılmaktadır. Özel eğitim kurumlarının iş ve işleyişini düzenleyen bu kanun 2007 yılında çıkmıştır ve son olarak 2022 yılında güncellenmiş olup 5580 sayılı “Özel Eğitim Kurumları Kanunu” ismi ile bulunmaktadır. Beş bölümden oluşan kanunda iki ek, yedi tanede geçici madde bulunmaktadır. Kurumların açılışı, kurum personeli, mali hükümler vb. konulara ilişkin ayrıntılar yer almaktadır.

2007 yılında özel eğitim alanındaki politikalara yön vermek amacıyla Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel müdürlük bünyesinde özel eğitim ve kaynaştırma daire başkanlığı bulunmaktadır. Genel müdürlük tarafından “e-özel”, “özel eğitim çocuk dergisi” gibi süreli yayınlar yapılmaktadır (<https://orgm.meb.gov.tr/>).

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları ve Temel İlkeleri

31528 Sayılı Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde, Türk Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerinin esas alınarak, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlikleri, yetenek ve ilgilerine göre kapasitelerini verimli kullanmalarının, üst öğretime ve meslek hayatına ve de toplumsal yaşama hazırlanmalarının amaçlandığı ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 2021).

2.1.3. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Birey Özellikleri

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar da kendi içlerinde farklılık göstermektedirler. Bu yüzden genellemeye gitmek zordur. Öğrencinin yaşadığı farklılığın nedenleri, seviyesi, eğitim ihtiyacının düzeyi farklı olabilmektedir. Bu farklılıklara rağmen özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerde bazı ortak özelliklerden söz edilebilmektedir. Özetle şu şekildedir (Eripek, 2002:5):

- Büyük kısmı erkektir
- Genellikle okula başlayınca fark edilirler
- Davranış sorunları yaşarlar
- Öğrenmede güçlük yaşarlar
- Okul ortamında genellikle problem yaşarlar

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler genellikle gösterdikleri yetersizlik durumuna göre gruplandırılırlar. Hatta bu bireylerin yaşadığı özel gereksinim durumları Eğitim Fakültelerinin de öğretmen yetiştirme programlarının yapılanmasına yön vermiştir (Şu şekilde özetlenebilir (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2017: 22; Aksoy, 2016; Eripek, 2002:5):

- Öğrenme güçlüğü
- Duygu ve davranış bozukluğu
- Dil ve konuşma bozukluğu
- Zekâ geriliği
- İşitme yetersizliği
- Görme yetersizliği

- Çoklu yetersizlik
- İletişim bozukluğu
- Beden ve sağlıkla ilgili yetersizlikler (süreğen hastalıklar)
- Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin aileleri de genellikle benzer güçlüklerle mücadele etmektedirler. Çünkü ihtiyacı ya da özel durumu ne olursa olsun bu bireylerin yaşadıkları bazı özel güçlükler bulunmaktadır. Bunlar maddi zorluklar, psikolojik zorluklar, sosyal çevrede yaşanan zorluklar olabilmektedir (Özşenol ve diğ.,2003). Yapılan araştırmalar da özel eğitim alanında genel olarak fiziki ortamlar, öğretmen deneyimi, araç gereç, güvenlik ve iletişim noktalarında sorun yaşandığını ortaya koymaktadır (Gündüz ve Akın, 2015: 93). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler üzerinde yapılan araştırmalarda da birçok sorun ortaya konmuştur. Özellikle öğretmen niteliğine dikkat çekilmektedir (Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015). Çoğunlukla okul hayatında yetersizlik durumu tespit edilen bu bireylerin tanılanması da yeterlik gerektiren bir durumdur.

2.1.4. Tanılama

Özel gereksinimi olan bireylerin kimler olduğunu doğru anlamak gereklidir. Aşağıda yer alan bazı terimler konu ile yakından ilgilidir (Eripek, 2002:3):

- Risk taşıma: Herhangi bir yetersizlik tespiti yapılmayan ancak ilerleyen zamanlar için yetersizlik gösterme olasılığı normale göre yüksek olan çocukları ifade etmektedir.
- Yetersizlik: Yetersizlik bir şeyi yapmadaki yetersizliği ifade etmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların büyük kısmı farklı yetersizlikler göstermektedir.
- Engel: Yetersizliği olan bir bireyin çevre ile etkileşim halindeyken yaşadığı problemleri ifade etmektedir.

Çocuğun yetersiz olması onun doğrudan özel eğitime ihtiyaç duyduğu anlamına gelmemektedir. Çok yönlü değerlendirme yapılmalıdır. Öncelikli olarak normal eğitim programlarının çocuğun durumu için yeterli olup olmayacağına bakılmalıdır (Eripek, 2002:4).

2.1.5. Özel Eğitim Kurumları ve Okulları

Ülkemizde özel eğitime yönelik olarak bazı uygulama türleri bulunmaktadır. Özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları bulunmakta ve üçüncü bir tür olarak birlikte eğitim yapılmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik örgün eğitim kurumları bulunmaktadır. Ayrıca 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik özel kurumların açılmasına izin verilmiştir.

Birlikte eğitim ile ifade edilen durum özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin akranlarından ayrı kalmadan, onlarla birlikte eğitim almalarıdır. Bu uygulama ise üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir: tam günlük kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, bütünleştirilmiş eğitim (Altıntaş ve Şengül, 2014: 2). Kaynaştırma eğitiminin amacı bu öğrencilerin sosyal ortamda kabul edilmesini sağlamak ve topluma kazandırmaktır (Metin, 1992). Özel eğitim kurumlarında özel eğitim materyalleri bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi verilen okullarda ise destek eğitim odası bulunmaktadır. Bu eğitimde öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmaktadır. Kaynaştırma ortamları daha az sınırlandırılmış ortamlardır (Selvi, 2016: 9). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim imkânlarını artırmada önemli bir alternatiftir, bu öğrenciler üzerinde oldukça etkilidir (Lindsay, 2007).

Ayrıca bu bireylere bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak onları bir mesleğe hazırlamak ve özellikle yoğun engeli olan bireylerde temel yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla rehabilitasyon merkezleri bulunmaktadır (Selvi, 2016: 8).

2.1.6. Engelli Nüfus Durumu

Engelli bireylerin tespit edilmesine yönelik dünya genelinde Birleşmiş Milletler tarafından sonu 0 ile biten yıllara yakın yıllarda “nüfus ve konut sayımı” yapılması tavsiye edilmektedir. Bu kapsamda da ülkemizde Türkiye İstatistik Kurumu tarafından Avrupa Birliği üye ülkeleri ile aynı zamanda geniş kapsamlı nüfus ve konut araştırmaları yapılmaktadır. En son araştırma 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Dünya genelinde engelli olma tanımı ve sınıflamaları sistemine bağlı olarak veriler toplanmıştır. Engellilik tanımlarında artık tıbbi yaklaşımlardan ziyade fonksiyonlardaki yetersizliklere odaklanılmaktadır. Bu çalışmalarda görme, duyma, konuşma, yaşlılarına göre öğrenme/basit dört işlem yapma, hatırlama/dikkatini toplama gibi eylemler tanımlanmaktadır. Bu alanlardan en az birinde çok zorlanan veya hiç yapamayan bireyler engelli nüfus kapsamına

alınır. 2011 yılı verilerine göre Türkiye’de engelli nüfusa ilişkin bazı istatistiki bilgiler aşağıda verilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2021).

Tablo 2.1. Genel Nüfus İçinde Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre En Az Bir Engeli Olan Nüfus- 2011.

Engelli Birey	Nüfus Oranı (%)	Erkek (%)	Kadın (%)
Tüm yaş grupları	6,9	5,9	7,9
3-9	2,3	2,5	2,1
10-14	2,1	2,4	1,8
15-19	2,3	2,6	2,0

Kaynak: ASHB, 2021

Türkiye’de 2011 yılında yapılan bu araştırmaya göre en az bir engeli bulunan nüfus oranı tüm yaş grupları için %6,9’dur. Erkeklerde bu oranın kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ülkemizde engellilikle ilgili göstergelerin takip edildiği en yakın araştırma ‘Türkiye Sağlık Araştırması’dır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2 yılda bir gerçekleştirilen bu araştırmada Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) yöntemleriyle uyumlu bir şekilde veriler elde edilmektedir. Ayrıca ülkemizde engelli vatandaşlara sunulan hizmetin takibi için ulusal engelli veri sistemi kurulmuştur. Ulusal engelli veri sisteminde 2021 yılı raporlarına göre Türkiye’de toplam 2.511.950 kişi kayıtlıdır. Bu kişilerin %56’sı erkek, %44’ü ise kadındır. Veri tabanından elde edilen diğer istatistikler ise aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2.2. Ulusal Engelli Veri Tabanında Kayıtlı ve Hayatta Olan Engellilerin Dağılımları

Yaş Grupları	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	19.304	13.881	33.185
5-9	56.267	34.792	91.059
10-14	74.525	48.282	122.807
15-19	79.897	54.181	134.078

Kaynak: ASHB, 2021

Tablo incelendiğinde 2021 ili itibari ile örgün eğitim yaş grubunda toplam 347.944 çocuk olduğu görülmektedir. Aşağıda ise Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre özel eğitime ilişkin okul, öğrenci ve öğretmen sayıları yıllara göre verilmiştir.

Tablo 2.3. Özel Eğitim Kurumlarının Yıllara Göre Dağılımları

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
2019-2020	1.417	15.321
2018-2019	1.489	14.043
2017-2018	1.395	12.846
2016-2017	1.362	12.009
2015-2016	1.268	11.595
2014-2015	1.254	10.596
2013-2014	1.248	9.733
2012-2013	1.261	10.344
2011-2012	814	7.607
2010-2011	753	6.843

Kaynak: ASHB, 2021

Tablo 2.3 incelendiğinde 2020 yılı itibari ile toplam 1417 özel eğitim kurumunun olduğu görülmektedir. Bu kurumlarda görev yapan toplam 15321 öğretmen bulunmaktadır. Öğrenci sayıları ise yıllara göre şu şekilde değişmektedir.

Tablo 2.4. Özel Eğitim Kurumlarında Örgün Eğitim Alan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımı

Öğretim Yılı	Öğrenci Sayısı			Toplam
	Özel Eğitim Okullarında	Özel Eğitim Sınıflarında	Kaynaştırma Eğitiminde	
2019-2020	55.588	51.886	318.300	425.774
2018-2019	53.814	49.304	295.697	398.815
2017-2018	50.025	45.815	257.770	353.610
2016-2017	18.201	42.900	242.486	333.598
2015-2016	49.206	36.742	202.541	288.489
2014-2015	43.796	32.265	183.221	259.282
2013-2014	40.505	29.094	173.117	242.716
2012-2013	33.877	25.477	161.295	220.649
2011-2012	42.896	20.968	148.753	212.617
2010-2011	40.189	18.576	93.000	151.765

Kaynak: ASHB, 2021

Tablo incelendiğinde 2020 yılı itibari ile toplam 425.774 öğrencinin özel eğitimden faydalandığı görülmektedir. Bu öğrenciler içinde en yüksek sayı 318.300 öğrenci ile kaynaştırma eğitimine katılanlar olmuştur. Özel eğitim okullarında toplam 55.588 öğrenci öğrenim görürken, özel eğitim sınıflarında toplam 51.886 öğrenci bulunmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmen ve öğrenci sayıları ise şu şekildedir.

Tablo 2.5. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrenci Sayıları ile Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Öğretmen Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Yaygın Eğitim)
2019-2020	438.570	26.608	2.666
2018-2019	415.785	25.915	2.505
2017-2018	403.104	24.396	2.437
2016-2017	373.942	22.264	2.074
2015-2016	349.681	20.872	1.950
2014-2015	326.081	18.847	1.902
2013-2014	298.794	17.791	1.795
2012-2013	262.818	15.076	1.692
2010-2011	241.746	13.448	1.605

Kaynak: ASHB, 2021

Tablo incelendiğinde 2020 yılı itibari ile toplam 2.666 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır.

2.2. Öğretmen Özerkliği

Alan yazında öğretmen özerkliği kavramı için birçok tanımla karşılaşılmaktadır. En eski tanımlardan biri Chartes tarafından 1974 yılında yapılmıştır. “öğretmenin dışarıdan herhangi bir müdahale, baskı veya kontrol olmaksızın özgür olması” şeklindeki bu ifade zaman içinde şekillenmiştir. Tanımlarda önceleri bağımsızlık üzerinde durulurken, son dönemlerde karar verme süreçlerinin öne çıktığı görülmektedir. (Willenr, 1990; Akt. Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. Kyndt, E. 2017). Başka bir tanımda ise eğitim hedefleri çerçevesinde program geliştirme, program değerlendirme, mesleki gelişim gibi konularda kontrol yetkisine sahip olma şeklinde ifade edilmiştir (Wilches, 2007:247). Bümen (2019, s.178) öğretmen özerkliğini, “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavram” olarak tanımlamıştır.

Özerklik kavramı, kelimenin tam anlamıyla “özyönetim”, “bağımsızlık” veya “öz yönlendirme” anlamına gelmektedir (Collier, 2002; Ryan ve Deci, 2006). Yolcu ve Akar-Vural'ın (2020) ifadesiyle özerklik, bireyin kendi seçimleri ve eylemleri üzerinde söz sahibi olabilmesidir. Eğitim bağlamında özerklik “bağımsız öğrenme kapasitesi” olarak ifade edilmektedir (Dickinson, 1995). Başka bir deyişle, özerlik, sorumluluk alma ve öz öğrenmemizi kontrol etme kapasitesidir (Little, 1995). Öğretmen özerkliği basitçe “öğrenme ve öğretme özgürlüğü” olarak tanımlanmaktadır (Sehrawat, 2014). Kavram, öğretmenin

kendi seçimlerini ve kararlarını sınıftaki eğitim süreçlerine yansıtması olarak da tanımlanmaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini kontrol etme kapasitesi (Sehrawat, 2014) veya “öğretmenlerin öz öğretme ve öğrenmesini kontrol etme istekliliği, kapasitesi ve özgürlüğü” olarak da tanımlanmaktadır (Huang, 2005, s. 206). Canbolat (2020), mesleğin bağlamlarını göz önünde bulundurarak öğretmen özerkliğini “öğretmenin eğitim ve öğretim müfredatının geliştirilmesi ve uygulanması, materyaller, okul yönetimi ve diğer mesleki etkinliklere ilişkin karar verme özgürlüğü” (s. 142) olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen özerkliği kavramı bazı alt boyutlardan oluşmaktadır. Örneğin Strong ve Yoshida (2014) öğretmen özerkliğinin dört temel yapısını diğer bir deyişle öğretmen özerkliğinin çalışma alanlarının öğretim programı, pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışı, sınıf atmosferi ve mesleki gelişim olarak sıralamıştır. Pearson ve Hall (1993) ise program özerkliği ve öğretim özerkliği olarak iki boyuttan bahsetmektedir. Friedman (1999) da pedagojik ve yönetsel boyutlardan bahsetmiştir. Burada yer alan öğretim programı öğretilecek konu kapsamını ve sıralanışını işaret etmektedir.

Öğretmen özerkliği alanyazında, öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili bağımsız kararlar alabilme ve uygulayabilme becerisi (Apple & Jungck, 1990; Apple & Teitelbaum 1986; Fitzclarence & Kenway, 1993; Goodson & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1994; Jones & Moore, 1993; Kliebard, 1988; Knight, Lingard, & Porter, 1993; Lundgren, 1988) olarak tanımlanmaktadır. Bu terimi kullanan tartışmaların çoğu bunu sosyolojik bir bakış açısıyla yapmaktadır

Bu teorisyenler genellikle hükümetin müfredat süreçlerini rasyonelleştirmesi ve kontrol etmesi karşısında öğretmenlerin özerkliklerini kaybedip kaybetmedikleri konusundaki endişelerini dile getirmektedirler. Ancak literatürde özerkliğin bireysel öğretmenler açısından nasıl tanımlandığına çok az dikkat çekilmektedir. Çoğu zaman bu terim, iç dinamiklerden yoksun statik bir varlığı tanımlıyor gibi görünmektedir

2.2.1. Öğretim Programı Özerkliği

Günümüzde yaşanan tüm gelişim ve değişimler, öğrencileri ihtiyaçlarını etkilemektedir ve benzer şekilde öğretmenler ve öğrenme özelliklerine de yansımaktadır. Bu sebeple, öğrenme ortamlarının yaşanan değişimlere uyarlanması ve güçlü bir yapıda düzenlenmesi gereklidir. Çünkü değişken ortam koşulları, öğrenme ortamlarındaki kişilerin,

özellikle öğretmenlerin rollerinin değişimini de beraberinde getirmektedir (Glickman vd., 2014). Öğretmen artık tek bilgi kaynağı asla değildir. Öğrenciler de edilgen bir alıcı veya pasif bir şekilde öğrenen kişi değildir. Öğretmenlerin, öğrencileri çok yönlü geliştirecek şekilde fırsat sunması, öğrencileri merkeze alarak ilerlemesi ve bu duruma uygun eğitim ve öğretim ortamı tasarlaması giderek önemli hale gelmektedir.

Müfredat özerkliği kavramı alan yazınında genellikle öğretmen/öğretim özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Nitekim Öztürk (2011) öğretmen özerkliğinin “öğretimin planlanması ve uygulanması, okul yönetiminin karar alma süreçlerine aktif katılım ve mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi” (s. 86) olmak üzere üç asli unsuru içerdiğini belirtmektedir. Müfredat özerkliği basitçe, öğretmenlerin müfredatın geliştirilmesinde aktif rol alma ve uygulama sürecinde müfredatta esneklik sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ben-Peretz, 1980). Lee (2014), müfredat özerkliğinin, amaçlanan müfredattan beklenenler ile gerçeklik arasındaki boşluğu doldurmaya katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Park'a (2008) göre müfredat özerkliği, yerel bağlamları ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin ulusal müfredatları tasarlaması olarak ifade edilebilir (akt. Hong & Youngs, 2016). Benzer şekilde Morgado (2011, s. 397) müfredat özerkliğini “ulusal müfredat geliştirme sürecinde amaçlanan müfredatın ulusal düzeyde uyarlanmasında fikir üretme ve müfredatı öğrencilerin özelliklerine, ihtiyaçlara ve okulun bulunduğu bölgeye göre uyarlama yeteneği” olarak tanımlamaktadır. (akt. Julião, 2018, s. 4).paris

Öğretmenlere öğretim ortamlarının düzenlenmesinde geniş bir esneklik tanınması öğrenciyi merkeze alarak bir eğitim gerçekleştirmek açısından önemlidir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarını koşullara göre değiştirebilmesi ve en uygun şekilde değiştirebilmesi, düzenleyebilmesinin en önemli koşulu onlara serbestlik sunulmasıdır. Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla eğitim kurumlarının daha otonom olması, bu kurumlara yeterli düzenleme yapabilmek için bazı yetkilerin verilmesi, benzer şekilde öğretmenlerin yetkilendirilmesi gibi eylemlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Ada ve Şahin, 2007). Bu kavram özetle “öğretmenin özerkliği (teacher autonomy)” olarak ifade edilmiştir.

Öğretmen özerkliği öğretmenlerin mesleki faaliyetleriyle ilgili planlama yapma, kararlar verme ve bu kararları uygulama sürecinde gerçekten yetkili olmaları şeklinde ifade edilmektedir. Özerk öğretmen öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda, tercih ve kararlarını etkin ve kapsamlı bir biçimde öğretime yansıtmayı başaran öğretmendir (Castle,

2004; Pearson ve Moomaw, 2005). Little (1995) öğretmen özerkliği kavramını; öğretmenin bizzat yönettiği profesyonel şekilde eylemde bulunabilme kapasitesi olarak ifade etmektedir. Friedman ise (1999) öğretmen özerkliğini; öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini planlamada, geliştirmede, düzenlemede ve yönetim süreçlerine katılmada faal olmalarına imkân sunacak yetki olarak açıklamıştır. Ingersoll (2007) öğretmenlerin sorumluluklarını gerçekleştirebilmeleri için yeteri kadar yetki verilmesi ve serbest çalışma fırsatı tanınmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu durum aksine ise genel olarak bakıldığında öğretmenlere sunulan yetkilerin sınırlı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlere bazı konularda özerklik verilebilir. Bilimsellik ve pedagojik ilkeler temel alınmak üzere sınıf yönetimindeki bazı kararlarda, okul yönetimiyle ilgili bazı kararlarda ya da öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde özerklik verilmesi uygun olabilir. Bu açıdan öğretmen özerkliği, bir anlamda öğretmenlerin belirli sınırlar dahilinde mesleki davranışlarında özgür olmalarıdır (Wilches, 2007). Eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilebilmesi için öğretmene verilen görev ve sorumlulukla paralel olarak yetkilerinin de artırılması ve serbest çalışma ortamı sağlanması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Short (1994) öğretmenin güçlendirilmesinin (teacher empowerment) en temel boyutlarından bir tanesinin, öğretmen özerkliği olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmen özerkliği (teacher autonomy) bilimsel araştırmaların yanında uygulamadaki politikalarında, eğitim sisteminde öğretmen rolünün belirlenmesinde ve özellikle anlaşılmasında çok sık kullanılan bir kavramdır. Alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalarda bazı yaklaşımlar sunulmaktadır ve bunlar arasında da farklılıklar vardır.. Bu sebeple, Pearson ve Moomaw (2006) ile Castle'ın (2004) belirttiği gibi, öğretmen özerkliği konusunda alanyazındaki yaklaşımlardan genel bir tanıma varmak çok mümkün olmamaktadır. Buna rağmen öğretmen özerkliğin, temel olarak öğretmenlik mesleğiyle ilgili konularda belirli düzeyde yetki ve özgürlüğe sahip olmaları şeklinde dile getirildiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin birtakım özerkliklere sahip olması, yalnızca yetki sağlanmasıyla değil, öğretmenlerin sağlanan bu yetkileri kullanmak için mesleki kapasitelerini ve yeteneklerinin geliştirilmesiyle mümkündür (Bustingorry, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005). Alanyazında öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin iki temelinden bahsedilir. Biri yorumlama, diğeri ise uyarlamadır (Min, 2017)

Türkiye'de son yıllarda ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim derslerinde büyük oranda öğretim programları, öğretim yöntemleri ve teknikleri, ders kitapları ve birçok öğretim

materyali yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle öğretmen merkezli ve konu odaklı yaklaşımların yerine öğrenci merkezli öğrenme öne çıkarılmıştır. Bilgiyi aktarmaktan çok öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi ve farklı öğrenen özelliklerini dikkate alarak yöntem ve materyallerin geliştirilmesi ilkeleri benimsenmiştir. Yeni ders programları ve ders materyalleri, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve işbirliğinin geliştirilmesini, yaparak ve araştırarak öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], t.y.). Öğretmenler okul hayatında öğretim programları ile sınırlandırılmış durumdadırlar (Benson, 2010). Öğretmenin herhangi bir etkisinin olmadığı, kendisine hazır sunulan bir program uygulamada beklenen değeri görmeyebilir. Çünkü öğretmenler program özerkliğine sahip olduğunda kendileri bir ürün geliştirdiğinde buna daha çok bağlı kalabilirler ve hedeflerine ulaşmaya odaklanabilirler. Bu sebeple profesyonel kararları almada öğretmenlere program özerkliği sunulmalıdır (Hong ve Youngs, 2016).

Genel eğitim teorisinde öğretmen özerkliği, özellikle kapsamlı toplumsal değişim ve hükümet politikası girişimleri bağlamında, öğretmenlerin müfredatla ilgili bağımsız kararlar alma derecesini tanımlamak için kullanılır. Bu terimi kullanan tartışmaların çoğu bunu sosyolojik bir bakış açısıyla yapmaktadır (Apple, 1995; Apple & Jungck, 1990; Apple & Teitelbaum 1986; Egan, 1988; Fitzclarence & Kenway, 1993; Goodson & Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1994; Jones & Moore, 1993; Kliebard, 1988; Knight, Lingard, & Porter, 1993; Lundgren, 1988) veya tarihsel olarak (Dale, 1989; Helsby & McCulloch, 1996; Lawn, 1996; Robertson, 1996). Bu teorisyenler genellikle hükümetin müfredat süreçlerini rasyonelleştirmesi ve kontrol etmesi karşısında öğretmenlerin özerkliklerini kaybedip kaybetmedikleri konusundaki endişelerini dile getirmektedirler. Ancak literatürde özerkliğin bireysel öğretmenler açısından nasıl tanımlandığına çok az dikkat çekilmektedir. Çoğu zaman bu terim, iç dinamiklerden yoksun statik bir varlığı tanımlıyor gibi görünmektedir.

Öte yandan, Paris (1993) tarafından geliştirilen fail terimi, müfredat süreçleriyle ilişkileri oldukça dinamik bir şekilde ve öğretmenlerin bakış açısından tanımlar. Arendt (1958) ve Greene (1978) gibi teorisyenlerden yararlanan Paris, öğretmenlerin “kişisel inisiyatif ve entelektüel katılım” ile belirlenen müfredatla ilişkilerini karakterize ederken fail terimini kullanır. Müfredat konularında öğretmen failliği, müfredatın oluşturulmasını veya eleştirisini başlatmayı, yerleşik müfredat uygulamaları dışındaki alternatiflerin farkında olmayı, bilinçli seçimler yapma özerkliğini, kendine yatırım yapmayı ve başkalarıyla sürekli

etkileşimi içerir. (Cynthia L. Paris. Teacher agency and curriculum making in classrooms. s. 16)

Öz-belirleme kuramına göre özerklik, motivasyon ve psikolojik iyi oluş için önemli olan temel evrensel psikolojik ihtiyaçlardan biridir (Deci & Ryan, 2000 ; Gagne & Deci, 2005). Kuram, bu temel ihtiyaçların karşılanmasının içsel motivasyonu beslediğini varsayar, insanlar içsel motivasyonlarını sürdürmek için kendilerini yetkin ve özerk hissetmeye ihtiyaç duyarlar (Gagne & Deci, 2005). Bu teoriyi takiben, algılanan özerkliğin öğretmen bağlılığını ve iş tatminini olumlu yönde yordamasını beklemeliyiz. Öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin bir beklenmedik durumlarla hemen ve yeterli bir şekilde başa çıkabilmek için belirli bir düzeyde özerkliğe sahip olması gereklidir. Deci ve Ryan (2000) özerkliğin bütünleşme ve özgürlük deneyimiyle ilgili olduğunu vurgulamıştır. Bu kavramsallaştırmaları takiben, öğretmen özerkliği, öğretmenin kişisel eğitim inançları ve değerleriyle uyumlu hedefleri, öğretim yöntemlerini ve eğitim stratejilerini seçme özgürlüğü olarak düşünülebilir

Öğretmenlere tanıdığı özerklik açısından Türk eğitim sistemi incelendiğinde, aşırı düzeyde merkeziyetçi özelliklere sahip bir yapıda, öğretmenlerin özerk hareket etmesinin çok mümkün olmadığı görülmektedir. Sistem, kendi personeline yeterince güven duymamaktadır. Türkiye eğitim sisteminde öğretim programları, ders kitapları, hizmet içi eğitimler ve hatta bu eğitimlere katılacak öğretmen sayısı merkezi sistem tarafından belirlenmektedir. OECD'nin yapmış olduğu araştırmaya (2011) göre Türkiye, OECD ülkeleri arasında, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, kaynak kullanımı gibi konularda okullara ve öğretmenlere en az özerklik sağlayan ülkelerden biridir. Bu amaçla gerçekleştirilecek yasal düzenlemelerle öğretmenlerin özerklik düzeylerinin artırılmasının önemli olacağı söylenebilir.

2.3. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, kavram olarak ilk kez Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ele alınmıştır (Bandura, 1977). Bandura'ya göre öz yeterlik kavramı; “davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995).

Bandura'ya (1997) göre, güçlü öz yeterlik inançlarına sahip kişiler karşılarında çıkan zorluklardan ve mücadele vermek zorunda oldukları durumlardan kaçmayacaklarını, yaptıklarını başarılı bir şekilde bitirmek için kararlı bir şekilde devam ettiklerini ifade etmektedir. Zayıf öz yeterlik inancı olan insanlarda da görevleri yerine getirirken bazen stres, gerginlik ve nihayetinde memnuniyetsizlik ortaya çıkmaktadır.

Bununla beraber, öz yeterliği yüksek insanların davranış sonrasında çokça çaba gösterdikleri ve bu çabalarını da devam ettikleri bildirmektedir. Ayrıca, öz yeterliği yüksek bireylerin zorluklarla karşılaşmaları durumunda çabuk ve kolaylıkla toparlandıklarını, hedeflerine bağlı kaldıkları, bu insanların daha zor ortamlar seçtiğini, araştırmaya veya farklı çevreler yaratmaya eğilimli olduklarını bildirilmektedir. Bu durum; bireylerin streslerini ve olumsuz duygularını azaltmaya ve kendileri ile ilgili hatalı yorumlarını düzeltmelerine, dolayısıyla kendilerinin güçlü öz yeterlik inancı geliştirmelerine yardımcı olduğunu; öz yeterlik inançlarının, bireylerde ve gruplarda yeterlik inançlarını şekillendiren bilgileri ve deneyimleri nasıl yorumladıklarına bağlı olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1977).

Bandura, öz yeterlik inancını dört temel kaynaktan incelemektedir. Bunlar “performans deneyimleri, duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna (dıştan destek)” olarak sıralanmaktadır. Performans tecrübeleri; kişinin kendisiyle ilgili tecrübeleriyle ilişkilidir, kişilerin işlerinde gösterdiği başarı, yine kendisi için ödül etkisi oluşturmada ve bu durum kişinin farklı performanslarına da etki etmektedir. Duygu durumu; kişinin davranışta bulunduğu esnada psikolojik ve fiziksel açıdan sağlıklı olması, kişinin davranış için girişimde bulunmasını artırır. Bu yüzden yaşantılar; diğer bireylerin başarılarını izlemek, bireyin kendisinin de başarılı olması yönünde pozitif etki eder. Sözel ikna (dıştan destek); bir davranışın güçlü bir şekilde ortaya konulabileceği yönünde diğer kişiler tarafından söylenen sözler ve nasihatlar kişiyi cesaretlendirir ve öz yeterliğin gelişmesine katkı sunabilir (Bandura, 1997).

Raudenbush, Rowan ve Cheong'a göre (1992) algılanan öz yeterlik “bilgi ve eylem arasında aracılık eden bir biliş” olarak tanımlanmaktadır. Başka bir söylemle bireyin, bir davranışı yapma durumu olduğunda, yeterlik inançları ortaya çıkmakta ve bu durum kişinin performansını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bandura (1986) bu süreci ayrıntılı şekilde analiz etmiş, insan güdülerinin iki tür beklenti tarafından şekillendiğini ileri sürmektedir. Bunlar; kişisel yeterlik beklentisi (kişinin belirli bir işi başarabileceğine dair

beklenti) ve sonuç beklentisidir (belli bir davranış veya çalışmanın belli sonuçlar getireceği inancı) (Bandura, 1986).

Anlaşılabacağı üzere kişinin performansı, yeterlik algılarının yüksek düzeyde etkisi altındadır. Fakat iş ortamlarında çalışanları etkileyen olumsuz şartlar, çalışanın yeterlik algısı pozitif yönde olsa da performans düzeyini negatif yönde etkileyebilir. Başka bir ifadeyle, yeterlik algısı yüksek bir çalışan, işinde iyi olmasının kendisine veya diğer personele herhangi bir yararının olmayacağını düşünüyorsa veya yüksek performansı görmezden geliniyorsa, performansının gitgide düşmesi olasıdır.

Öz yeterlik algısı, öz yeterlik kavramıyla ilgili öne çıkan tanımlardan biridir (Ekici, 2008). Öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerinin yeterli olduklarını hissetme düzeyleri üzerinde hayli fazla araştırma yapılan konulardan birisidir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları “öğretmenin, öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran, 2001). Guskey ve Passaro (2006) da “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim öğretimi verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlamışlardır.

Yapılan araştırmalar, öz yeterlikleri az ya da çok olan sınıf öğretmenleri içinde, ciddi düzeyde sınıf içinde davranış farklılıklarının olduğu ve bu durumun öğrenci başarısında farklılıklara neden olduğunu göstermiştir (Wolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Küçükylmaz ve Duban, 2006). Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla eğitimdeki örnekleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerektiği birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Ambimbola, 1983; Pajares, 1992; Pomeroy, 1993). Levitt (2001), fen eğitimi alanındaki reformların başarısının hazırlanan programa, eğitim araçlarına ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına bağlı olduğunu bildirmiştir. Cronin-Jones da (1991) hazırladıkları raporda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, programların ne kadar başarılı uygulandığında önemli bir katkısı olduğunu bildirmişlerdir. Tobin vd., (1994) ise öz yeterlik algısını öğretimde başarılı olma ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, diğerlerine göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Bu öğretmenlerin beklentileri açıktır, akademik öğretime yoğunlaşırlar, öğrenci kazanımlarına odaklanırlar. Öğretim yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında huzurlu, destekleyici bir ortam sağladıkları, girişimciliği

yönlendirdikleri, bireysel beklentileri de önemsedikleri ve sınıfın denetimine çok odaklanmadıkları bildirilmiştir (Balcı, 2001). Yeterlik algısı yüksek öğretmenler, zorluklarla karşılaştıklarında amaçlarından vazgeçmez, problemin üstesinden gelmeye çalışırlar ve başarısız oldukları zaman bile kararlılıklarını korurlar (Goddard vd., 2004).

Sonuç olarak yapılan araştırmalara bakıldığında öz yeterlikleri yüksek öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konularda yüksek başarı gösterdikleri, diğer öğretmenlere kıyasla farklılık gösterdiklerini söylemek mümkündür (Kiremit, 2006). Beraberinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin, sınıf içinde yeni fikirlere açık olmayla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

2.4. İlgili Araştırmalar

Alanyazında öğretmen özerkliği kavramı için birçok tanımla karşılaşılmaktadır. En eski tanımlardan biri Chartes tarafından 1974 yılında yapılmıştır. “öğretmenin dışarıdan herhangi bir müdahale, baskı veya kontrol olmaksızın özgür olması” şeklindeki bu ifade zaman içinde şekillenmiştir. Tanımlarda önceleri bağımsızlık üzerinde durulurken, son dönemlerde karar verme süreçlerinin öne çıktığı görülmektedir. (Willenr, 1990; Akt. Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. Kyndt, E. 2017). Başka bir tanımda ise eğitim hedefleri çerçevesinde program geliştirme, program değerlendirme, mesleki gelişim gibi konularda kontrol yetkisine sahip olma şeklinde ifade edilmiştir (Wilches, 2007:247). Bümen (2019, s.178) öğretmen özerkliğini, “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda ve karar alma süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavram” olarak tanımlamıştır.

Öğretmen özerkliği kavramı bazı alt boyutlardan oluşmaktadır. Örneğin Strong ve Yoshida (2014) öğretmen özerkliğinin dört temel yapısını diğer bir deyişle öğretmen özerkliğinin çalışma alanlarının öğretim programı, pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışı, sınıf atmosferi ve mesleki gelişim olarak sıralamıştır. Pearson ve Hall (1993) ise program özerkliği ve öğretim özerkliği olarak iki boyuttan bahsetmektedir. Friedman (1999) da pedagojik ve yönetsel boyutlardan bahsetmiştir. Burada yer alan öğretim programı öğretilecek konu kapsamını ve sıralanışını işaret etmektedir.

Tokgöz Can (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğretimde planlama ve uygulamada özerklik algılarını ve beklentilerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin dışardan gelen bir

denetim baskısı olmadan eğitim faaliyetlerinde kararlar alması ve uygulaması anlamına gelen öğretmen özerkliğinin önemine dikkat çekmiştir. Alanyazında yönetsel boyutlarda incelenen bu konu Tokgöz can tarafından yapılan bu çalışmada öğretmenlerin uygulamadaki rolleri açısından incelenmiştir. “ ideal öğretim programı tercihleri ve öğretim programı deneyimleri, öğretmen özerklik ölçeği gibi araçlarla veriler toplanmıştır “. Sıralı açıklayıcı desende yapılan çalışmada nitel ve nicel veriler toplanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yolunda hem kamu hem özel kurumlarda görev yapan 422 öğretmenden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin genel özerklik algıları orta seviyenin biraz üzerindedir. Yine katılımcıların özerklik algıları yaşlarına, görev yaptıkları kademeye, meskei kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Ancak cinsiyete göre bir farklılık tespit edilmemiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise en yüksek puanlama öğretimi planlama ve uygulama süreci için yapılmıştır. En düşük puan alınan alt puan ise mesleki gelişimdir. Öğretmenlerin bu konudaki beklentisi ise süreçte esneklik, uyarılma ve değişiklik yapma hakkının verilmesidir. Bu haklar ise şu şekilde sıralanmıştır: sürenin dışına çıkmak, yeni etkinlik geliştirmek, içerik sırasını değiştirmek, yüzeysel işlemek, konu atlamak. Son olarak öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerde karar alma noktasında özerk olduğu ancak öğretim programlarının hazırlanmasında fazla söz sahibi olmadıkları dile getirilmiştir.

Kutluer (2021) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklikleri ile öğrenci özerkliği ilişkisine odaklanmıştır.2020-2021 eğitim öğretim yılında izzmir ilinde devlet okullarında görev yapan 879 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada “ türk öğretmenler için özerklik ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci özerkliğini destekleme düzeyleride düşüktür.

Keskin (2021) İSE konuya farklı bir açıdan yaklaşmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını okul müdürünün kullandığı güç türü açısından incelemiştir. 2019-2020 Eğitim öğretim yılında İzmir de toplam 419 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada “öğretmen özerkliği ölçeği “kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışları yüksektir. Alt boyutlarda ise en yüksek puanlama öğretme sürecindeki davranışları için yapılmıştır. Klana boyutlar ise sırası ile öğretim programları özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliği olmuştur. Öğretmenlerin özerklik davranışları okul kademesine ya da cinsiyetine göre değişmemektedir. Son olarak ise yöneticilerin kullandıkları güç türleri öğretmenlerin özerklik davranışlarının yüzde 18 ini

açıklamaktadır. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile yöneticinin karizma gücü ve uzmanlık gücü arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki vardır. Yasal güç ve zorlayıcı güç arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Bümen 2019 çalışmasında türkiyede merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programlarında yaşanan sorunları incelemiştir. Çalışmada ulusal ve uluslararası literatür birlikte değerlendirilmiş, merkezi sınavlarda başarıyı esas alan eğitim programları doğrultusunda öğretmenlerin aynen uymalarının beklendiği, öğretmen özerkliğinin sınırlandığı ve sonuçta da programların uyarlanma durumunun arka plana düştüğü ifade edilmiştir.

Bayraktar (2019) çalışmasında öğretmenlik özerklik algıları ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelemiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada İstanbul ilinde görev yapan 245 öğretmen üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin genel olarak özerklik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda ise öğretim programı özerkliğinin de yine yüksek olduğu tespit edilmiştir. En yüksek puanlama ise öğretim süreci özerkliği için yapılmıştır. Cinsiyet, yaş gibi değişkenler açısından ise öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Son olarak ise öğretmenlerde örgütsel bağlılıkta uyum arttıkça öğretim programları özerkliğinin azaldığı tespit edilmiştir.

Başka bir çalışmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Yurtseven tarafından 2019 yılında yapılan çalışmada Muğla ilinde kamuda çalışan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenler dâhil edilmiştir. Tarama modelinde yürütülen çalışmaya toplamda 423 öğretmen katılmış ve genel özerklik davranışının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar için en yüksek puanlama öğretim süreci için yapılırken, öğretim programı özerkliği daha düşük puan almıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyetlerine ya da kademelerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak görev yapılan okul türü ve kademesi açısından farklı olduğu görülmüştür. Duygusal emek ile öğretim programı özerkliği arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Duygusal emeğin alt boyutlarından biri olan doğal davranış ise öğretmen özerkliğinin tüm boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin özerkliği ve öz yeterlik algıları ilişkisine odaklanan bir çalışma da Sökmen (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik,

özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenleri arasında bir model geliştirmek amaçlanmıştır. Toplamda 894 öğretmenden veriler elde edilmiştir. İlk aşamada özerklik ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile özerklik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Boz (2014) çalışmasında öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ankara ilinde 57 genel lisede görev yapan toplam 356 öğretmenden elde edilen verilere göre hem öğretmen özerkliği hem de öz yeterlikleri cinsiyet ve eğitim durumuna göre değişmemektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim özerklikleri arttıkça öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlikleri artmaktadır. Yine öğretmenlerin öğretimsel özerklikleri arttıkça sınıf yönetimine yönelik öz yeterlikleri de artmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak öz yeterlik algıları ve özerklik algıları yüksek düzeydedir. Son olarak ise öğretmenler hangi ders kitaplarını kullanacaklarına kendilerinin karar vermesi gerektiği önerisi dile getirilmiştir.

Hatıp, 2019 yılındaki araştırmasında sınıf öğretmenleri adaylarının özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi ile ilgili yeterliklerini belirlemiştir. Trakya üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenci olan toplam 324 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime muhtaç çocuklara ilişkin yeterlik konusunda kaygı duymaktadırlar ve bunu giderebilmek için özel eğitim derslerinin artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen adayları genel olarak özel eğitim, kaynaştırma, beb ile ilgili bilgi edinmeye ihtiyaç duymaktadır.

Tursun (2019) araştırmasında özel eğitim sertifika (540 saatlik) programı ile alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanına ilişkin yeterliklerini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri genel olarak eş durumu tayininden yararlanabilmek için bu tercihi yapmışlardır. İlk dönemde sıkıntı yaşamışlar ancak devamında kalmayı tercih etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri alan değişikliği için düzenlenen sertifika programından genel olarak memnundurlar ancak değişiklik öncesi herhangi bir bilgilendirme yapılmadığını da ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenleri genel olarak bu alanda kendilerini yeterli görmektedir, hatta okuma yazma öğretimi gibi konularda avantajlı olduklarını bile düşünmektedirler.

Karabaş 2018 çalışmasında özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerini ve yaşam doyumlarını incelemiştir. Konya merkezde yürütülen çalışmada elde edilen verilere göre erkek ve kadınlar benzeri tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bu mesleği seçimde gönüllü olanlar iş ile ilgili tükenmişlik yaşarken, mesleği zorunlu olarak seçenler kişisel tükenmişlik yaşamaktadır. Katılımcılar genel olarak orta düzeyde yaşam doyumuna sahiptir. Mesleğini isteyerek seçenler ise yaşamdan daha yüksek düzeyde doyum almaktadırlar

Başgül (2017) Araştırmasında sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönelik algılarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninin kullanıldığı çalışma Amasya il merkezinde toplam 220 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler “ özel eğitime yönelik yapılandırılmış görüşme formu” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili algılarını ortaya koyan on kategori belirlenmiştir. Öğretmenlerin algıları cinsiyetlerine ve özel eğitim ile ilgili ders alma durumlarına göre değişmektedir. Çalışmada özel eğitim ile ilgili ders saatlerinin artırılması önerilmiştir.

Ekşi 2010 araştırmasında sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemiştir. İstanbul ilinde yürütülen çalışmada ilköğretim okullarında, özel eğitim ve rehabilitasyon okullarında görev yapan öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Elde edilen verilere göre özel eğitim öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu tutuma sahiptir

Girgin 2019 çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliklerini incelemiştir. İstanbul ilinde yürütülen çalışmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri Marmara Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları katılmıştır. Toplamda 460 kişi ile yürütülen çalışmada elde edilen verilere göre kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adayları bu eğitimi almayanlara göre daha yüksek düzeyde yeterliğe sahiptir

Farklı bir çalışmada Güleryüz 2014 tarafından yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Zonguldak il merkezinde toplamda 395 kişi ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen verilere göre sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimlerini gerekli görmektedir.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelinde evrenin hepsi ya da içinden seçilen bir örneklem üzerinde araştırma gerçekleştirilmektedir. Elde edilen veriler ile bir yargıya varılmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2004: 79). Tarama araştırmaları ile çalışma yapılan grup özellikleri açıklanabilmektedir. Bu yöntemde bir konu özelinde var olan durum betimlenmektedir. Dolayısıyla durumun nedenleri üzerinde durulmaz yalnızca genel özellikler belirlenmektedir (Büyüköztürk vd. 2017: 177). Bu araştırmada, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama kullanılmış olup ilişkisel tarama, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemeye yarayan araştırma modeli (Karasar, 2016: 114) olarak tanımlanır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, hizmet içi eğitimlere katılma durumları, görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik statülerine ilişkin durum tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, program özerklikleri, özel eğitime yönlendirme kararlarına ilişkin bilgiler tek tek toplanmış ve bazı demografik özellikler açısından incelenmiştir. Son olarak ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, program özerklikleri ve özel eğitime yönlendirme kararları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde Efeler ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada erişim, uygulama ve zaman konusunda bazı sınırlıklar olması sebebi ile evreni temsil edecek bir örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Doğru bir örneklem seçimi ile evren doğru temsil edilebilmekte ve bulgular sağlıklı bir şekilde genellenebilmektedir.

Bu araştırmada evrende yer alan sınıf öğretmenlerinin sayısının belirli olmasından dolayı olasılığa dayalı örneklem seçim yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada öncelikle Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik birimi güncel verilerinden

yararlanılarak Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan öğretmen sayıları tespit edilmiş ve örneklem çerçevesi oluşturulmuştur. Çalışmada tabakalı amaçsal (katmanlı) örneklem seçimi tercih edilmiştir.

Tabakalı örneklem seçiminde evren tabakalara yani katmanlara ayrılmakta ve her katmandan seçim yapılmaktadır (Bal, 2009). Bu amaca yönelik olarak örneklem çerçevesinde yer alan okullar sosyo ekonomik statülerine göre ayrılmıştır. Bu işlemde son 10 yıldır görev yapan 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Örneklemen temsili olabilmesi için örnekleme oranına dikkat edilmiş ve evrenle yakın oranlar olmasına özen gösterilmiştir. Her tabakadan seçimler yapılarak bu okullarda görev yapan öğretmenlere çevrimiçi ortamda formlar ulaştırılmıştır. Gönüllü olarak katılan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırma dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.1. Aydın İli Efeler İlçesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayıları

	N	%
Kadın	450	58,90
Erkek	314	41,09
Toplam	764	100,0

Tablo incelendiğinde Aydın ili Efeler ilçesinde toplam 764 Sınıf öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3.2. Aydın İli Efeler İlçesinde Sosyo Ekonomik Statülere Göre Okul ve Öğretmen Sayıları

Toplam Okul Sayısı	Okul sosyo ekonomik statüsü	Toplam öğretmen sayısı
	Üst sosyo ekonomik statü	
	Orta sosyo ekonomik statü	
	Alt sosyo ekonomik statü	
	Efeler İlçe Genel Toplam	

*Okul isimlerine bu tabloda yer verilmemiştir.

Yeterli örneklem sayısı bazı istatistiksel yollarla hesaplanabilmektedir. Alan yazında genellikle örneklem sayısı için 200 kişiyi orta ve 300 kişiyi iyi kabul edilmektedir (Uğurlu ve Aylar, 2017). Yine alanyazında bazı kaynaklarda ise ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı sayı kadar kişinin çalışmaya dahil edilebileceği dile getirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Tavşancıl, 2006). Sekaran (2003) ise aşağıda sunulan tabloyu örneklem hesabında kullanılmak üzere sunmuştur.

Tablo 3.3. Verilen Bir Nüfus Büyüklüğünün Örneklem Sayıları

N	S
Evren Büyüklüğü	Örneklem Sayısı
100	80
200	132
500	217
1000	278
1500	306
4000	351
4500	354
5000	357
10000	370
50000	381

*0,95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası için hesaplanmıştır

Kaynak; Sekaran, 2003:294

Bu araştırmada 300 kişiden veriler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur. Yanlış ya da hatalı yanıtlar analiz dışı bırakılmış böylelikle toplamda 264 kişinin yanıtları analize tabi tutulmuştur. Genel olarak güvenli bir örneklem sayısına ulaşıldığı söylenebilmektedir. Katılımcıların demografik özellikleri ise şu şekildedir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.4. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	120	45,5
Erkek	144	54,5
Toplam	264	100,00

Tablo incelendiğinde katılımcıların %45,5'inin kadın, %54,5'inin ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dengeli bir dağılım içinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarına ise aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Lisans	220	83,3
Lisansüstü	44	16,7
Toplam	264	100,00

Tablo incelendiğinde %83,3'lük oran ile çoğunluğun lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora mezunları ise %16,7'lik bir bölümü oluşturmaktadır. Katılımcı grubun büyük çoğunluğunun lisans mezunu olması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre dağılımlarına ise aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	n	%
0-10 yıl	28	10,6
11-20 yıl	172	65,2
21 yıl ve üzeri	64	24,2
Toplam	264	100,00

Tablo incelendiğinde bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının (%65,2) 11-20 yıllık hizmet süresine sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir. Hizmet süresi 0-10 yıl arası değişen öğretmenlerin sayıca azlığının araştırmanın Aydın ilinde gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aydın ili genel olarak sınıf öğretmenliği alanında yüksek talep gören bir ildir. Hizmet puanına göre yer değişikliği yapılmasından dolayı mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenler için atamanın zor gerçekleştiği bir yerdir. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin son beş yıl içinde herhangi bir hizmet içi eğitime katılma durumları merak edilmiştir. Elde edilen veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.7. Katılımcıların Son Beş Yılda Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumları

Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	n	%
Evet	224	84,8
Hayır	40	15,2
Toplam	264	100,00

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %84,8 oran ile büyük çoğunluğunun son beş yıl içinde hizmet içi eğitime katıldığını göstermektedir. Bu sonuç Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zaman zaman hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulların sosyo ekonomik statüsü tespit edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.8. Katılımcıların Görev Yaptığı Okulların Sosyo Ekonomik Statüsüne Göre Dağılımları

Sosyo-Ekonomik Statü	n	%
Alt	84	31,8
Orta	160	60,6
Üst	20	7,6
Toplam	264	100,00

Çalışmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%60,6) orta sosyo ekonomik statüye sahip okullarda görev yapmaktadır. %31,8'lik bölümü alt sosyoekonomik statüye sahip, %7,6'lık bölümü ise üst sosyoekonomik statüye sahiptir. Araştırmaya özel okullar dâhil edilmemiştir ve devlet okullarında yürütülmüştür. Bu nedenle, sonuç beklenen bir durumdur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Y. apa ve arkadaşları tarafından Türkçeye adapte yirmidört maddelik ‘‘ğretmen öz yeterlik leği’’, A.D Yakut tarafından geliştirilen dört örnek olay ve sekiz maddelik ‘‘ğretmenlerin özel eğitime gönderme kararları leği’’, O. Yolcu tarafından geliştirilen ‘‘ Program zerlik leği’’ resmi izinler alınarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı öğretmenlerin demografik özelliklerinin olduğu ve ölçeklerin olduğu dört bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Öğretmen z Yeterlik leği

Eldeki araştırmada kullanılan ‘‘ğretmen zyeterlik leği’’ Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup çapa, akıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek uyarlaması yapılırken güvenirlik, doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch yöntemi ile geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek uyarlanırken öncelikle maddeler İngilizce ve Türkçe dillerinde st düzey yeterliğe sahip ve ğretmen yeterliği çalışan kişiler tarafından vrilmiştir. vrilmiş hali maddelerin anlaşılabilirliğini test edebilmek için dört öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden gelen yorumlara göre maddelerde kk değişiklikler yapılmış ve 97 ğretmen adayına pilot uygulama yapılmıştır. Bu örneklemdaki puanların güvenirliğine ilişkin iç tutarlılık tahminleri ölçeğin tamamı için. 95’tir ve alt boyutlar için. 85 ile. 88 arasında değişiklik göstermiştir. Ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda toplam madde korelasyon katsayısı. 35 ile. 77 arasında değişmiştir. Yapılan Rasch analiz sonucu alt boyutlardaki her bir maddenin, tanınabilir ve anlamlı bir değişken tanımlamak için birlikte çalıştığını ortaya çıkarmıştır.

3.3.2. Özel Eğitime Yönlendirme Davranışları leği

Bu anket, ilkokul ğretmeni olan araştırmacının mesleki deneyimlerine, devlet okullarında ğretmen olan Türkiye'deki meslektaşlarıyla biriyle iştişare ederek ve literatür taraması yaparak geliştirilmiştir. Anketin geçerliliğini sağlamak için iki profesörden; vakaların gelişimi için zel Eğitim Bölümünden rehberlik alınmıştır. Ayrıca yaygın olarak kullanıldığı için bir başka doğrulama yöntemi olarak Bilişsel görüşme tekniği kullanılmıştır. Özel eğitime yönlendirme anketi öğretmenlerin ikinci sınıf ğrencilerinin cinsiyetini ve öğrencilerin yaşadığı problem türüne göre dört vakaya verdikleri yanıtları araştırmak için kullanılmıştır. Anketteki vakalardan ikisi, akademik zorluklar yaşayan ikinci sınıf

öğrencisinin; diğer iki durum ise davranışsal sorunlar yaşayan ikinci sınıf öğrencisinin bulunduğu durumu tanımlamaktadır.

3.3.3. Program Özerkliği Ölçeği

Yolcu tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle program özerkliği ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu amaca yönelik 50 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından 12 madde dışarıda bırakılmıştır. Kalan 38 madde pilot olarak uygulanmış ve 9 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak 29 maddelik 5’li likert olarak bir ölçek hazırlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde 52 farklı okulda 185 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Toplamda 178 öğretmenin yanıtları üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. Faktör analizinden önce örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmede Kaiser Meyer Olkin (KMO), verilerin normal dağılımını belirlemede de Barlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Bu testlerin ardından açımlayıcı faktör analizine geçilmiş, belirli sayıdaki faktör eksen döndermesine tabi tutulmuştur. Dik döndürme tekniklerinden varimax kullanılmıştır. Son durumda ise 13 maddelik ve 4 faktörlük bir yapı elde edilmiştir. Boyutlar “mesleki gelişim özerkliği”, “Süreç özerkliği”, “Değerlendirme özerkliği”, “Planlama özerkliği” olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi de aynı örneklem üzerinde uygulanmış ve kabul edilebilir sınırlılıklarda değerler elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik cronbach alpha değeri 0.82 olarak bildirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Aydın İli Efeler ilçesinde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulama yapılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretmenlerin doğru ve içten yanıt verebilmeleri amacıyla veri toplama aracına gerekli açıklamalar eklenmiştir. Gönüllü olan öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Verilerin toplanması toplamda 2021-2022 eğitim öğretim yılı Mart ayı içerisinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Programme For Social Sciences/Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı) kullanılmıştır. Analiz sürecinde ortalama, standart sapma, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U istatistiksel analizlere başvurulmuştur.

Verilerin analizinde kişisel bilgiler, katılımcı görüşlerinin belirlenmesi gibi analizlerde betimsel istatistikler, görüşlerin ikili karşılaştırmalarında t-testi, üç ve daha fazla olan karşılaştırmalarda ise ANOVA ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Dağılımın normalliğinin belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Bulgular bölümünde analizler detaylı olarak açıklanmıştır.



4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu merak edilmiştir. Bu amaçla “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları

	Madde	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	264	1,00	5,00	3,62	,75
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	2,00	5,00	4,03	,65
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,07	,43
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	3,95	,58
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,25	,63
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,22	,64
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,25	,56
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,21	,59
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,07	,63
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	264	2,00	5,00	4,12	,61
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,15	,61
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,04	,66
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,19	,55
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	2,00	5,00	3,95	,61
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,18	,54

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları (Devamı)

	Madde	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	264	1,00	5,00	3,90	,84
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	2,00	5,00	3,98	,64
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	264	2,00	5,00	4,01	,72
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	264	3,00	5,00	4,03	,57
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	264	2,00	5,00	4,13	,67
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	264	2,00	5,00	4,06	,64
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	264	2,00	5,00	3,84	,84
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	264	2,00	5,00	4,07	,68
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	264	1,00	5,00	3,90	,81
	Ölçek toplam	264	65,00	115,00	93,37	10,18

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 264 kişilik sınıf öğretmenin “öğretmenlerin öz yeterlik inançları” ölçeğinden ortalama 93,37 puan aldığı görülmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 24’dür. Katılımcı öğretmenler bu ölçekten en düşük 65 puan almıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 120’dir. Katılımcı öğretmenler ise bu ölçekten en yüksek 115 puan almışlardır. Ölçekten elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin genel olarak öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. En düşük puanlama “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” maddesi için yapılırken, en yüksek puanlama 5. ve 7. Maddeler için yapılmıştır. Ölçek alt boyutları puanlarına ise aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Alt Boyut Puanları

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Birinci alt boyut: Öğrenci bağlılığı için yeterlik	264	19,00	40,00	31,75	4,20
İkinci alt boyut: Öğretimsel stratejiler için yeterlik	264	25,00	40,00	32,65	3,85
Üçüncü alt boyut: Sınıf yönetimi için yeterlik	264	23,00	40,00	32,91	3,47

Tablo incelendiğinde öz yeterlik inançları ölçeğinin üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Tüm alt boyutlar toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 40 en düşük puan ise 8'dir. Birinci alt boyut olan "öğrenci bağlılığı için yeterlik" alanında öğretmenler ortalama 31,75 puan almıştır. İkinci alt boyut olan "öğretimsel stratejiler için yeterlik" alanında ortalama 32,65 ve son olarak üçüncü alt boyut olan "sınıf yönetimi için yeterlik" alanında öğretmenler ortalama 32,91 puan almışlardır. Sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Sırasıyla cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik statüsü açısından veriler incelenmiştir. Test sonuçları normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) için cinsiyete göre değerlendirme yapılırken nonparametrik testlerden olan mann whitney u testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik İnançları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	120	135,77	8248,0	-,636	0,525
Erkek	144	129,77			
Toplam	264				

*= $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p = 0,525 > 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde de kadınlar ve erkekler arasında birbirine yakın puanlar olduğu görülmektedir. Ancak kadınlar az da olsa erkeklere göre daha yüksek öz yeterlik inancına

sahiptir. Eğitim durumuna göre inceleme yapmak için ise iki grubun olmasından ve normal dağılım olmamasından dolayı yine nonparametrik testlerden mann whitney u testi ile çalışmaya devam edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Öz Yeterlik İnançları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Lisans	120	130,17	4328,0	-1,110	0,267
Lisansüstü	144	144,14			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sıra ortalamalarına bakıldığında da grupların puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin öz yeterlik inançları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Çalışmanın devamında öğretmenlerin öz yeterlik inançları mesleki kıdem yani hizmet sürelerine göre değerlendirilmiştir. Bu alanda üç grubun yer almasından dolayı kruskal-wallis h testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öz Yeterlik İnançları

Mesleki Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	df	p
0-10 yıl	28	128,50	4,25	2	0,119
11-20 yıl	172	139,15			
21 yıl ve üzeri	64	116,38			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arasındaki öğretmenler olduğu görülmektedir. En düşük inanca sahip öğretmenler ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerdir. Son olarak öğretmenlerin öz yeterlik inançları görev yapılan okulun sosyoekonomik statüsü açısından incelenmiştir. Bu alanda üç grubun yer almasından dolayı kruskal-wallis h testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyoekonomik Statüsü Açısından Özyeterlik İnançları

Sosyoekonomik Statüsü	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	df	p
Alt	84	120,21	10,93	2	0,004*
Orta	160	132,65			
Üst	20	182,90			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançları görev yapılan okulun sosyo ekonomik statüsüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde üst sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları daha yüksektir. En düşük öz yeterlik inancına sahip grup ise alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmenlerin program özerkliği davranışları incelenmiştir. Bu amaçla “Program Özerkliği Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Program Öz Yeterlikleri

Madde	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1 Program kazanımlarında uygun gördüğüm şekilde değişiklikler yaparım.	264	1,00	5,00	3,81	,98
2 Gerek gördüğümde kazanım sınırlamalarını (hangi içerikleri kapsayıp kapsamadığı) esnetirim	264	2,00	5,00	3,71	,88
3 Çerçeve olarak hazırlanan yıllık planda kendime göre değişiklikler yaparım	264	2,00	5,00	4,06	,85
4 Görevim olmasa da okuldaki eğitsel faaliyetlerin planlamasına aktif katılırım	264	2,00	5,00	4,04	,76
5 Mesleki gelişime yönelik eğitici seminerlere kendi tercihime göre katılırım	264	2,00	5,00	4,01	,82
6 Hizmet içi eğitim içeriklerinden eğitsel değeri yüksek olanları özgürce seçerim.	264	2,00	5,00	4,00	,79
7 Öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalarını sağlayacak fırsatlar yaratırım	264	3,00	5,00	4,13	,67
8 Etkinlikleri yürütürken öğrencilerin ilgisini çekecek programda yer almayan farklı uygulamalar yaparım	264	2,00	5,00	4,00	,73
9 Öğrencilerin başarılı olmaları için kendi isteğime göre çeşitli yollar denerim	264	2,00	5,00	4,10	,78

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Program Öz Yeterlikleri (Devamı)

	Madde	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
10	Öğrenci merkezli etkinliklerden sınıfıma en uygun olanı seçerim	264	3,00	5,00	4,18	,67
11	Süreçte hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullanacağıma kendim karar veririm	264	2,00	5,00	3,87	,86
12	Geleneksel (yazılı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vb.) sınav türlerini kendi tercihimle kullanırım	264	2,00	5,00	3,92	,78
13	Öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm	264	1,00	5,00	3,66	1,03
Ölçek toplam		264	34,00	65,00	51,54	8,13

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 264 kişilik sınıf öğretmeninin “program özerkliği” ölçeğinden ortalama 51,54 puan aldığı görülmektedir. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13’tür. Katılımcı öğretmenler bu ölçekten en düşük 34 puan almıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 65’dir. Katılımcı öğretmenler ise bu ölçekten en yüksek 65 puan almışlardır. Ölçekten elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin genel olarak program özerkliğinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. En düşük puanlama 13. Madde olan “Öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm” maddesi için yapılırken, en yüksek puanlama 10. Madde olan “Öğrenci merkezli etkinliklerden sınıfıma en uygun olanı seçerim” için yapılmıştır. . Ölçek alt boyutları puanlarına ise aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Program Özerlik Ölçeği Alt Boyut Puanları

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Birinci alt boyut: Mesleki gelişim özerkliği	264	7,00	15,00	12,06	2,14
İkinci alt boyut: Süreç özerkliği	264	12,00	20,00	16,42	2,32
Üçüncü alt boyut: Değerlendirme özerkliği	264	6,00	15,00	11,46	2,26
Dördüncü alt boyut: Planlama özerkliği	264	6,00	15,00	11,59	2,46

Tablo incelendiğinde program özerkliği ölçeğinin dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. İlk alt boyut üç madde, ikinci alt boyut dört madde, üçüncü ve dördüncü alt boyutlar da toplam dört maddeden oluşmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın ikinci alt boyut olan “Süreç özerkliği” boyutuna ait olduğu görülmektedir (16,42). En düşük puan ise üçüncü alt boyut olan “değerlendirme özerkliği” için elde edilmiştir (11,46).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin program özerklik düzeylerinin demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Sırasıyla cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun sosyo ekonomik statüsü açısından veriler incelenmiştir. Test sonuçları normal dağılım göstermediği ($p < 0,05$) için cinsiyete göre değerlendirme yapılırken nonparametrik testlerden olan mann whitney u testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Program Özerklik Düzeyleri

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	120	141,43	7568,0	-1,739	0,08
Erkek	144	125,06			
Toplam	264				

*= $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin program özerklik düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir derecede farklılaşmadığı görülmektedir ($p = 0,08 > 0,05$). Ortalamalar incelendiğinde de ise kadınların erkeklere göre daha yüksek program özerklik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre inceleme yapmak için ise iki grubun olmasından ve normal dağılım olmamasından dolayı yine nonparametrik testlerden mann whitney u testi ile çalışmaya devam edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Program Özerlik Düzeyleri

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Lisans	220	127,88	3824,0	-2,202	0,02*
Lisansüstü	44	155,59			
Toplam	264				

*= $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin program özerkliğinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p = 0,02 < 0,05$). Lisansüstü eğitim

düzeyine sahip öğretmenler, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere göre daha yüksek program özerkliği düzeyine sahiptir. Çalışmanın devamında öğretmenlerin program özerklik düzeyleri mesleki kıdem diğer bir ifade ile hizmet süreleri açısından değerlendirilmiştir. Bu alanda üç grubun yer almasından dolayı kruskal-wallis h testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Program Özerlik Düzeyleri

Mesleki Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	df	p
0-10 yıl	28	118,79	16,86	2	0,00*
11-20 yıl	172	146,17			
21 yıl ve üzeri	64	101,75			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin program özerklik düzeyleri öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p=0,00<0,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde 11-20 yıl arasındaki öğretmenler anlamlı derecede yüksek düzeyde program özerkliğine sahiptir. En düşük program özerklik düzeyine sahip grup ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerdir. Son olarak öğretmenlerin program özerklik düzeyleri görev yapılan okulun sosyoekonomik statüsü açısından incelenmiştir. Bu alanda üç grubun yer almasından dolayı kruskal-wallis h testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyoekonomik Statüsü Açısından Program Özerlik Düzeyleri

Sosyoekonomik Statüsü	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	df	p
Alt	84	128,02	18,29	2	0,000*
Orta	160	126,10			
Üst	20	202,50			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin program özerklik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo ekonomik statüsüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p=0,00<0,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde üst sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin program özerklik düzeyleri daha yüksektir. Alt ve orta sosya ekonomik statüye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ise program özerklik düzeyleri daha düşüktür ve birbirine yakın sonuç göstermiştir. Elde edilen bu bulgu araştırmanın ikinci alt problemde elde edilen bulgular ile benzer niteliktedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt probleminde sınıf öğretmenlerin özel eğitime yönlendirme davranışları incelenmiştir. Bu amaçla “Öğretmenlerin Özel Eğitime Gönderme Kararları Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Öğrencileri Özel Eğitime Yönlendirme Kararları

Örnek Olay	Öğrenci Cinsiyet	Sorun Yaşanan Durum	Yönlendirme Kararları			
			Rehberlik Araştırma Merkezine Özel Eğitim Yönlendirmesi İçin Yönlendirme		Öğrenci Özel Eğitim Sınıfında Daha İyi Destek Alabilir Mi?	
			Evet	Hayır	Evet	Hayır
Örnek olay 1	Erkek	Akademik	120	144	116	148
Örnek olay 2	Kız	Akademik	100	164	100	164
Örnek olay 3	Erkek	Davranışsal	208	56	156	108
Örnek olay 4	Kız	Davranışsal	208	56	208	56

Çalışmada öğretmenlerin özel eğitime yönlendirme kararlarını belirlemek amacıyla toplam dört örnek olay sunulmuştur. Bu dört olay kız ve erkek öğrencilerle yaşanmaktadır. Ayrıca yaşanan sorunlar akademik ve davranışsal olarak hangi alanda yaşandığı ayrıntılı anlatılmaktadır. Öğretmenlerin sorun yaşanan duruma ve öğrenci cinsiyetlerine göre kararlarının nasıl olduğu merak edilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunların Akademik ve Davranışsal Alanda Olmasına Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları

Durum	n	Minimum Puan	Maksimum Puan	Ortalama	Std. Sapma
Davranış sorunları	264	,00	4,00	2,83	1,40
Akademik Sorunlar	264	,00	4,00	1,65	1,56
Toplam	264	,00	8,00	4,48	2,31

Akademik durumlarda yaşanan sorunlar üzerindeki kararlar ile davranışsal durumlarda yaşanan sorunlar üzerindeki kararlar arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Analizlerde özel eğitime yönlendirme kararları 1 puan olarak değerlendirilmiş ve yönlendirme yapmayanlar ya da özel eğitim desteğine hayır diyenlere puan verilmemiştir. Ortalamalar incelendiğinde davranışsal sorunlar yaşanan durularda daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın devamında öğrenci cinsiyetleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır ve tabloda verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaşanan Sorunlarda Öğrenci Cinsiyetlerine Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları

Durum	n	Minimum Puan	Maksimum Puan	Ortalama	Std. Sapma
Kız	264	,00	4,00	2,21	1,20
Erkek	264	,00	4,00	2,27	1,29
Toplam	264	,00	8,00	4,48	2,31

Tablo incelendiğinde örnek olaylarda öğrencilerin kız veya erkek olmasına göre yakın puanlamalar yapıldığı ancak az da olsa erkek öğrencilere daha yüksek oranda yönlendirme yapıldığı görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin özel eğitime yönlendirme davranışlarının demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Sırasıyla; eğitim durumu, mesleki kıdem açısından veriler incelenmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Lisans	120	126,65	3552,0	-2,836	0,005
Lisansüstü	144	161,77			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumuna göre özel eğitime yönlendirme kararları anlamlı derecede değişmektedir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenler daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme kararı almaktadır.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Özel Eğitime Yönlendirme Kararları

Mesleki Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	df	p
0-10 yıl	28	101,36	6,61	2	0,037
11-20 yıl	172	132,92			
21 yıl ve üzeri	64	145,00			
Toplam	264				

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme kararı aldıkları görülmektedir (p= 0,037<0.05)

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın yedinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerklik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı merak edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile Program Özerkliği Arasındaki İlişki

Değişken	n	r	p
Öz yeterlik inancı	264	0,711	0,00*
Program özerkliği			

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=0,00<0,05$). Değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydedir ($r=0,711$). Diğer bir ifade ile öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler yine yüksek düzeyde program özerklik düzeyine sahiptirler. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı yükseldikçe program özerklik düzeyleri de yükselmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile özel eğitime yönlendirme davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı merak edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Özel Eğitime Yönlendirme Kararları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	n	r	p
Öz yeterlik algısı	264	-0,106	0,087
Özel eğitime yönlendirme toplam kararları			

*= p<0.05

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile özel eğitime yönlendirme kararları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu alt probleminde sınıf öğretmenlerinin program özerkliği davranışları ile özel eğitime yönlendirme kararları arasındaki ilişki merak edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Program Özerkliği ile Özel Eğitime Yönlendirme Kararları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	N	R	P
Program Özerkliği	264	-0,003	0,956
Özel Eğitime Yönlendirme Toplam Kararları			

*= $p < 0.05$

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin program özerkliği ile özel eğitime yönlendirme kararları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin program özerkliği, öz yeterliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesidir. Verilerin elde edilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu bölümde elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlar açıklanmış ve tartışılmıştır. Son olarak ise önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci bağlılığı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi alanlarındaki yeterlik alt boyutlarının hepsinde yine öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin genel olarak motivasyonu yüksektir ve bir işi başarmak için daha çok odaklanabilirler. Kişinin geçmiş tecrübeleri, içinde bulunduğu duygular ve diğer insanlar tarafından verilen mesajlar kişinin kendine dönük öz yeterlik inancını etkilemektedir. Bu yeterlik öğretmenlik mesleği için düşünüldüğünde bir sınıf öğretmenin sınıf ortamında karşılaştığı güçlükler karşısındaki motivasyonu açısından önem taşımaktadır. Öz yeterlik bir anlamda kişinin kendi davranış standartlarına ve hedeflerine ulaşma derecesidir. Öz yeterlik kişinin ne kadar etkin olduğuna dair inancıdır. Kişi bir işi yapmada gerekli yeterliğe sahip olmalı ancak aynı zamanda yapabileceğine de inanmalıdır. İnsanın kendine dönük algısı önemlidir. Bu algı ne kadar yüksekse, o ölçüde kişinin kararlarına, iradesine ve özgüvenine yansımaktadır. Bir öğretmen alanında kendini daha güvende hisseder. Sınıfta karşılaşabileceği güçlükleri bilir ve nasıl çözeceğine hazır olur. Ancak bazı öğretmenlerde öz yeterlik inancı düşüktür. Bu durum yine geçmiş deneyimlerden, psikolojik özelliklerden ya da diğer insanların tepkilerinden kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları hakkında alan yazında sıkça çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2021; Elgit, 2020; Kaşçı, 2021; Keskin, 2019; Teker, 2021).

Yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Örneğin Keskin (2019), Teker (2021), Kaşçı (2021), Erdoğan (2021) çalışmalarında da öğretmen öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine bu çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Ancak eldeki araştırmada kadınlar az da olsa erkeklere göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahiptir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde yapılan araştırmalarda sıkça incelenen diğer bir değişken ise mesleki kıdemdir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak en yüksek ortalama 11-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlerde tespit edilmiştir. Keskin (2019), Teker (2021), Erdoğan (2021) çalışmalarında da mesleki kıdem açısından bir fark tespit edilememiştir. Diğer taraftan bazı çalışmalarda mesleki kıdem açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Elgit, 2020; Kaşçı, 2021). Tüm bu araştırmalarda 10 ve 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ortalamaların daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu beklenen bir durumdur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alanda tecrübesinin yoğun olmaması bu grubun puanlarının düşük olmasının nedeni olarak görülebilir. Benzer şekilde 20 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenler mesleki tükenme yaşayabilirler ve öz yeterlik puanlarının düşük olması bu duruma bağlanabilir.

Eldeki çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları eğitim düzeyi değişkeni açısından da değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterlik ortalaması biraz daha yüksek çıkmıştır. Teker (2021) çalışmasında da eğitim düzeyi açısından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bazı araştırmalarda (Kaşçı, 2021) ise eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin güncel ve ekstra eğitim almış olmalarından dolayı kendi yeterlik inançlarını artırdığını düşündürebilir.

Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik statüsü açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançları yüksektir. Yapılan bazı araştırmalar (Ateş, 2016; Ekin, 2018; Aracı, 2021) eldeki araştırmanın bulgularının tersine okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin öğretmen öz yeterlik inançlarını etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak eldeki araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Yapılmış araştırmalardan bazıları (Korkut, 2009; Altunbaş, 2011) okulların sosyo-ekonomik çevresinin öğretmen öz yeterlik düzeyini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin, kendi mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançlarının hem alan bilgisi hem de pedagojik bilgi boyutunda yeterli olması ve buna inancın

geliştirilmesi iş performansını olumlu yönde etkileyeceği ve nihai olarak eğitim kalitesini artıracaklarını göstermektedir.

Çalışmanın diğer alt problemi olan sınıf öğretmenlerin program özerkliği davranışları incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak program özerkliğinin yüksek seviyede olduğu, program özerklik düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir derecede farklılaşmadığı görülmektedir. Program özerkliğinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler, lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere göre daha yüksek program özerkliği düzeyine sahiptir. Bu bulgu Bozkurt & Kara (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla zıtlık göstermiştir. Yapılmış olan bu çalışmada, öğretim programları özerkliği bağlamında lisans mezunu öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer değişken mesleki kıdem olup öğretmenlerinin program özerklik düzeyleri öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 11-20 yıl arasındaki öğretmenler daha yüksek düzeyde program özerkliğine sahiptir. En düşük program özerklik düzeyine sahip grup ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenlerinin program özerklik düzeylerinin görev yapılan okulun sosyo ekonomik statüsüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde üst sosyo-ekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin program özerklik düzeyleri daha yüksektir. Alt ve orta sosyo-ekonomik statüye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ise program özerklik düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Rodriguez (2011) yaptığı çalışmada okulu sosyo-ekonomik olarak daha düşük bölgede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin program özerkliği anlamında daha düşük seviyede olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin hazırladığı resmi öğretim programları, tüm okullarda öğretmenler tarafından uygulanması için planlanır. Fakat uygulanması uygun görülen formal programın, sınıflarda uygulandığı haliyle tamamen uyuşmayacağı tahmin edilmektedir. Nitekim öğretmenler öğretim programını dinamik bir hale getirmek için resmi programlarla etkileşime girmenin yollarını denerler. Bu yollardan bazıları konuların sırasının değişmesi, konuların atlanması, konunun zaman olarak süresi ile oynanması vb. değişikliklerdir. Bu süreci iyi tahlil etmek ve gerekli desteği verebilmek için öğretmenin programı nasıl algıladığına ve süreci yönetirken programı nasıl kullandığının anlaşılması çok önemlidir.

Einar M. Skaalvık And Sıdsel Skaalvık (2014), önceki araştırmaları, ayrı ayrı incelendiklerinde, hem öğretmen öz yeterliğinin hem de öğretmen özerkliğinin uyarlanabilir motivasyonel ve duygusal çıktılarıyla ilişkili olduğunu söylemektedir. Yaptıkları çalışmanın amaçlarından birisi, öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin bağlılık, iş tatmini ve duygusal tükenme durumlarıyla bağımsız olarak ilişkili olup olmadığını test etmektir. Regresyon analizleri, birbirinden bağımsız olarak, öğretmen öz yeterliği ve algılanan özerkliğin bağlılık ve iş tatminini pozitif, duygusal tükenmeyi ise negatif olarak etkilediğini göstermiştir. İş tatmini ve duygusal tükenme analizi anlamlı etkileşimler göstermezken, bağlılık analizi ise öz yeterlik ile özerklik arasında önemli ancak zayıf bir etkileşim göstermiştir.

Öz yeterliğin hem bağlılığı hem de iş tatminini pozitif, duygusal tükenmeyi ise negatif olarak etkilediği bulgusu, öz yeterlik düşüncelerinin çevresel fırsat ve engellerin nasıl algılandığını belirlediğini iddia eden öz yeterlik kuramını desteklemektedir (Bandura, 2006). Ayrıca, motivasyonu artırmak, stresi ve tükenmişliği azaltmak için öğretim de dahil olmak üzere birçok alanda öz yeterlik kendini göstermiştir.

Özerkliğin katılımı pozitif, iş tatmini ve duygusal tükenmeyi ise negatif olarak etkileyeceği beklentisi, öz yeterlik etkisi için kontrol edildiğinde bile desteklenmiştir. Beklenenin aksine, özerklik ile katılım arasındaki ilişki, düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler için yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlere göre daha da güçlü olma eğiliminde çıkmıştır. Etkileşim etkisinin ileriki araştırmalarda test edilmesi gerekmesine rağmen, analizler açıkça göstermektedir ki özerklik, öz yeterlikten bağımsız olarak katılım ve iş tatmini ile pozitif ilişkilidir. Bu bulgular, özerkliği evrensel bir psikolojik ihtiyaç olarak kavramsallaştıran Öz Belirleme Kuramı'ndan çıkarılabilecek beklentileri desteklemektedir. Bu teoriye dayanarak, özerklik ihtiyacının tatmininin tüm öğretmenler için eşit derecede önemli olması beklenebilir.

Yine de özerklik evrensel bir ihtiyaç olarak görölse bile, bu çalışma, yüksek özerkliğin yüksek ve düşük uzmanlık beklentileri olan öğretmenleri olduğa farklı durumlara soktuğunu öne sürmektedir. Bu nedenle çalışmanın yazarları olarak, yüksek ve düşük uzmanlık beklentileri olan öğretmenler için özerklik veya karar verme serbestliğinin pozitif bir şekilde ancak farklı süreçler aracılığıyla işlediğini öne sürüyoruz. Güçlü uzmanlık beklentilerine sahip öğretmenler özerkliği kendi değerlerine göre öğretim, kaynaklarını kullanma, yeni uygulamalar deneme, duruma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre

uygulamaları değiştirme fırsatı olarak algılayabilirler. Bu süreçler aracılığıyla yüksek özerklik daha fazla katılım ve iş tatmini sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini ve değişen uygulamaları denemenin bir öğrenme süreci olarak hizmet etmesi ve kişisel öğrenme ve gelişmeye yol açması muhtemeldir. Düşük uzmanlık beklentileri olan öğretmenler için özerklik, zorluklardan kaçınma ve kendi algıladığı açıkları ve eksiklikleri gizleme fırsatı sunabilir. Bu, kısa vadede bağlılığı ve iş tatminini artırabilecek ve duygusal tükenmeyi azaltabilecek bir kendini koruma stratejisidir. Bununla birlikte zorluklardan kaçınmak aynı zamanda kişisel öğrenme ve gelişim için bir engel de teşkil edebilir. Özerklik bu nedenle uzun vadede, düşük uzmanlık beklentileri olan öğretmenler için öğrenme ve kendini geliştirme için faydalı olmayabilir.

Türkiye’de 2011 yılı verilerine göre toplumun yaklaşık yüzde 7’si handikaplı bireylerden oluşmaktadır. 2021 yılı için bu oranın daha fazla yükseldiği tahmin edilmektedir. Bu oran benzer şekilde okul ve sınıf ortamlarına da yansımaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri özel eğitime gereksinim duyan bireylerle sık karşılaşmaktadır. Genellikle okul döneminde bu bireylerin tanısı konulduğu için sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tespit edilmesi, yönlendirilmesi ve eğitilmesindeki yeterlikleri ve kararları önemli hale gelmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından bu kararların nasıl alındığı bu araştırmada merak konusu olmuştur.

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerine toplam dört örnek olay üzerinden özel eğitime yönlendirmeye ilişkin karar sunulmuştur. Olaylar kız ve erkek öğrencilerle, akademik ve davranışsal alanlarda yaşanmaktadır. Elde edilen verilere göre sınıf öğretmenleri öğrenciler davranışsal olarak sorun yaşadığında özel eğitime daha çok yönlendirme yapmaktadırlar. Akademik başarısızlık durumunda ise yönlendirme kararı daha az oranda alınmaktadır. Öğrencinin cinsiyeti açasından bakıldığında ise erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirilmektedir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri açasından da özel eğitime yönlendirme kararları incelenmiştir. Lisansüstü eğit almış sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönlendirme kararlarını daha yüksek oranda aldıkları görülmektedir. Ayrıcısı öğretmenler mesleki kıdemi arttıka daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme kararı almaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin alanlarında uzmanlaştıka öğrencilerini özel eğitime yönlendirme gibi kritik karar içeren konularda yetkinliklerinin arttığını göstermektedir. Temel (2000) çalışmasında da bu bulguyu destekleyen bir sonuç elde edilmiştir. Özel eğitim alanında ders

alan öğretmenlerin yeterliklerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Alan yazında yer alan diğer bazı araştırmalarda özel eğitim alanında ders alan öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Orel ve Töret, 2004; Türkoğlu, 2007). Eren (2021) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin yaşı arttıkça kaynaştırma eğitimi konusunda daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Yaş ve mesleki kıdem arttıkça özel eğitime yönelik tutumun olumlu yönde geliştiği birçok araştırmada ortaya konmuştur (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013). Bu çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin yeterlik düzeyleri yüksektir ancak kaynaştırma eğitiminde özel eğitim bilgisinin çok gerekli olduğunu ve bu anlamda yetersizlik hissetmelerinden dolayı özel eğitim öğrencilerinden kaçındıklarını belirtmişlerdir (Battal, 2007; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Varlıer, 2004; Yaylacı ve Aksoy, 2016). Hatta bazı çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında özel eğitimi öğrencisi olmasına sıcak bakmadıkları ortaya konmuştur. Bunun nedeni olarak ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yetersiz hissetmelerinin olduğu gösterilmiştir (Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Alan yazında ağırlıklı olarak sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan tüm bu çalışmalar öğretmenlerin özel eğitime yönelik olarak eğitim almasının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca tecrübe arttıkça yeterlik duygusunun artması ise tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kendini göstermektedir.

Güner (2011) çalışmasında, ülkemizde hali hazırda uygulanmaya devam eden kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli olan alt yapı çalışmalarına önem verilmediğini, hatta çoğu zaman bir ön hazırlık yapılmadığını, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf öğretmenlerinin çalışmakta zorlandıklarını, bu sınıflarda çalışmaya karşı tavır ve tutumlarının olumlu olmadığını, bu tutum ve tavrın pozitif anlamda değiştirilmesi için çeşitli çalışmaların uygulanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma çalışmaları yapacak uygulayıcıların, kaynaştırma programının uygulanabilir ve amaca hizmet etmesi için bu ve benzeri çalışmalara ağırlık vermelidir.

Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencinin kaynaştırmasına yönelik tutumlarının, eğitim durumları, cinsiyetleri ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, eğitim durumları, cinsiyetleri ve mesleki kıdemlerin Öğretmenlerin tutumları üzerinde etkileşim etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmaların bir bölümünde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, aldıkları özel eğitim, ders verdikleri sınıf seviyesi, yaş, cinsiyetten

etkilendiğini bulmuşken (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990), araştırmaların diğer bölümünde ise (Rınglaben ve Pnce 1981, Graffi ve Minnes, 1988, Polat, 1993), öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır.

Hernandez, David A.; Hueck, Susan; Charley, Carmen(2016) çalışmalarında örgün eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen, özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları anlamlı ölçüde daha fazla çıkmıştır. Bu sonuçlar literatür tarafından da desteklenmektedir. Daha önceki araştırmacılar, özel eğitim öğretmenlerinin örgün eğitim öğretmenlerine göre daha olumlu tutum sergilediklerini çünkü onların kapsayıcı stratejileri uygulamada uzmanlaşmış bir eğitime (Parker, 2009) ve daha fazla deneyime (Malinen, Savolainen ve Xu, 2012) sahip olduklarını öne sürmüşlerdir.

Aynı çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmanın avantaj ve dezavantajları ile mesleki kaynaştırma meselelerinde (örneğin eğitim ve yetenek) örgün eğitim öğretmenlerine göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları literatür tarafından da desteklenmektedir. Örgün eğitim öğretmenleri, özel eğitim öğrencilerine öğretmek için gereken özel eğitimin tasarımı ve sunumunun örgün eğitim sınıfının öğretim rutinine müdahale ettiğini (O'Rourke ve Houghton, 2009) ve çok zaman alıcı olduğunu bildirmiştir (Horne ve Timmons, 2009). Bir çalışmaya göre, örgün eğitimdeki anaokulu öğrencilerinin okuma ve matematik performansları, özel eğitim öğrencileri örgün eğitim sınıfına dahil edildiğinde birinci sınıfın başında %10 azalmıştır (Fletcher, 2010). Bahsi geçen bu çalışmaların sonuçları, örgün eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine örgün eğitim sınıfında öğretmenlik yapmayı mesleki olarak zorlayıcı ve örgün eğitim öğrencileri için dezavantajlı bulduklarını göstermiştir.

Hindistan'da Priyadarshini, S. Saradha; Thangarajathi, S (2017) yaptıkları çalışmada medeni durum dışındaki tüm kişisel değişkenler, öğretmenin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenin yaşı, öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin mesleki ve lojistik meselelere yönelik tutumunu etkilerken, öğretmenin bir bütün olarak kaynaştırma eğitimine, onun avantaj ve dezavantajlarına ve bu eğitimle ilgili felsefi hususlara yönelik tutumunu etkilemediği görülmüştür. 30 yaş ve üstü öğretmenlerin daha genç yaş grubundan öğretmenlere göre çocuk bakımı ve onları farklı durumlarda yönetme konusunda daha fazla deneyime sahip olmaları, onların tutumlarını etkilediğini belirlemişlerdir.

Cinsiyet, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin mesleki meselelere yönelik tutumunu etkilerken, bir bütün olarak öğretmenin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunu etkilememiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla kaynaştırma eğitimiyle ilgili mesleki sorunlar karşısın da daha olumlu bir tutuma sahiptirler. Bunun nedeni, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan ilgilerinin yanı sıra zor durumların üstesinden gelme hususunda gösterdikleri sabırdan da kaynaklanabilir. Öğretmenin medeni durumu ise öğretmenlerin bir bütün olarak kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunu etkilememiştir. Nitelikli ve öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin, engelli çocuklara öğretim konusunda kendilerine güvenleri ve sahip oldukları bilgi daha yüksek olduğunu , aynı okulda birkaç yıldır görev yapan öğretmenler çocukları ve onların ihtiyaçlarını daha iyi anlamakta ve dolayısıyla kaynaştırma eğitime karşı kesinlikle olumlu bir tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, mesleki değişkenlerin öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde kişisel ve ailevi değişkenlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminin bireysel boyutları söz konusu olduğunda, seçilen değişkenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin mesleki meselelere yönelik tutumu, bir bütün olarak kaynaştırma eğitime yönelik tutumdan daha fazla etkilediği bulunmuştur.

Yapılan bazı çalışmalar, sınıf yönetiminde öğrenci özelliklerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya kaymaktadır. Buna rağmen sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere dair bilgi ve tecrübelerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklı, bu ve benzeri öğrenciler ile sınıf içinde öğretim yapmak ve öne çıkan bazı davranış problemlerini kontrol altında tutmak noktasında zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır(Sarıtaş, 2000; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı yükseldikçe program özerklik düzeyleri de yükselmektedir. Bu beklenen bir durumdur. Kişinin öz yeterlik inancı, kendi yetkinliğine olan inancıdır. Bir anlamda kendine güvenidir. Kendine inanan bir öğretmenin mesleğe dair yeterliklerde de daha iyi olduğuna inanması beklenmektedir. Dolayısıyla burada olumlu bir döngüden söz edilebilir. Ancak öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler için durum tam tersi olabilir ve bazı mesleki becerilerini olumsuz etkileyebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile özel eğitime yönlendirme kararları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Çalışmada yine sınıf öğretmenlerinin program özerkliği ile özel eğitime yönlendirme kararları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Genel olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının düşük olmadığı görülmüştür. Öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin sınıfında nasıl ders işlediği, daha çok hangi yöntem ve teknikleri kullandığı, nihayetinde öğretmen öz yeterlik algısı düzeyleri ile genel öğrenci başarısı ilişkisi arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Araştırmada elde edilen önemli bulgulardan biriside, öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre anlamlı fark göstermediğidir. Ancak sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arasındaki öğretmenler olduğu, en düşük inanca sahip öğretmenler ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak bu anlamda daha net veriler elde etmek adına daha derinlemesine araştırma yapılabilir.
- Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, sınıf öğretmenlerinin program özerkliğinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermesidir. Program özerkliğinde öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasındaki bu anlamlı farkın daha iyi anlaşılabilmesi için farklı araştırma teknikleri kullanılarak bu ilişki araştırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Mesleki gelişimlerini dinamik tutmak, deneyimlerini sürekli kılmak ve güncel tutmaları adına lisanüstü eğitim almalarının desteklenebilir. Ulusal uluslararası konferanslar, yerel projeler gibi faaliyet alanlarına katılım gösterebilirler.
- Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında hangi öğrencilerin özel eğitime gereksinimli olduğunu belirleme ve tanılamaya yönlendirme sürecinde dikkate alması gereken

kriterlere ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlayıcı nitelikte eğitimlere katılmaları desteklenmelidir.

- Sınıf öğretmenler, materyal geliştirme, öğrenciye özgü programı entegre etme gibi konu başlıklarını senebaşı ve sene sonunda zümre öğretmenler kurul toplantılarında tartışmalıdır. Öğretmenler gerekli duydukları durumlarda, ders kitabından bağımsız bir şekilde programı okul veya sınıf temelli işleyebilmeliler.



6. KAYNAKLAR

- Ada, Ş. ve Şahin, C. (2007). Özerk ilköğretim okul modeli. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 341-355.
- Akkaş, S. (2017). Özel Eğitim ve Oçem Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.
- Aksoy, V. (2016). Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Allinder, R.M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altıntaş, E., Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(3).
- Ambimbola, Isaac O. (1983), "The Relevance of the New Philosophy of Science for the Science Curriculum", *Fen ve Matematik*, Cilt 83, Sayı 3, ss. 181-193.
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988): Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165
- Apple, M.W., & Jungck, S. (1990). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27,227-251.
- Apple, M.W., & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 18, 177-184.
- Arslan, M. (2019). Okul Yöneticilerinin Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetimine İlişkin Yeterlikleri. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ASHB (2021). Aile ve sosyal hizmetler bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2021. https://www.aile.gov.tr/media/89297/eyhgm_istatistik_bulteni_agustos2021.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi 01.06.2022
- Babaoğlan, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354

- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, (84), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice –Hall.
- Başgöl, M. (2017). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik metaforik algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya
- Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Bayraktar, E. (2019). Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Boz, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Bozkurt, B., Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 628-644.
- Bullock, A., Coplan, R. J., ve Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175-183.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.

- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 141-171. doi: 10.15390/EB.2020.7833
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (1), 3 -10.
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2007). Özel eğitime giriş. Ankara: Kök.
- Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-28). Ankara: Pegem.
- Charters, W. W. (1974). Sense of teacher work autonomy: Measurement and findings. Eugene: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon
- Comite Syndical Europeen de l’Education (2008). La formation des enseignants en Europe:
- Cronin-Jones, Linda L. (1991), “Science Teacher Beliefs and their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies”, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 28, pp. 235-250.
- Çağlar, Doğan (1998). “Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi”. Cumhuriyet’in 75. Yılında İlköğretim, 1.Ulusal Sempozyumu, 27-28 Kasım 1998. Ankara. *Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları*: 1.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (1), 33-71.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174. doi: 10.1016/0346-251X(95)00005-5
- Diken, Sucuoğlu.(1999) Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi* , Cilt 2 (3) 25-39
- Document politique du CSEE.
http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_fr_web.pdf
(Erisim tarihi: 15 Mart 2009)

- Doğaroğlu, T., Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”. Sözlü Bildiri. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88882> Adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 01.06.2022
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2005). Öğretim programları inceleme ve değerlendirme - I. <http://ipc.sabanciuniv.edu/tr/Yayinlar/OgretimOzet.pdf> adresinden 25 Mayıs 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Einar M . Skaalvik And Sidsel Skaalvik, “Teacher Self-Efficacy And Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction, And Emotional Exhaustion”, *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 2014, 114, 1, 68-77.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi, *Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 98-110.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Elgit, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdoğan, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Eren, E. (2021). Kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eripek, S. (2002). Özel eğitim. Anadolu Üniversitesi.
- Eripek, S. (2005), Özel eğitim (s.s 8) , Eskişehir, T.C Anadolu Üniversitesi yayını.
- Eurydice (2008). Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/094FR.pdf (Erisim tarihi: 20 Mart 2009).

- Farrell, M. (2009). Foundations of special education: An introduction. John Wiley & Sons.
- Fazlıoğlu, Y., Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Fitzclarence, 1., & Kenway, J. (1993). Education and social justice in the postmodern age. In B. Lingard, J. Knight, & P. Porter (Eds.), *Schooling reform in hard times* (pp. 90-105). London: Falmer.
- Fives, H., ve Alexander, P. A. (2004): Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Girgin, U.İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik (Çev. Edt: M. Aksu Bilgin & E. Ağaoğlu). Ankara: Anı.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). Teachers' professional lives. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Gönüldaş, H., Gümüşkaya, Ö. (2017). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43.
- Guskey, Thomas R. and Perry Passaro (1994), "Teacher Efficacy: A Study Construct Dimensions", *American Educational Research Journal*, Vol. 31, pp. 627-643.
- Güleryüz, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak

- Günden U. O. & Ardiç A. (2020). Özel Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. .Diken İ. H, Özel eğitim ve kaynaştırma (s.s 8-9). Ankara: Pegem akademi.
- Gündüz, M., Akın, A. (2015). Türkiye’de devlet okullarındaki özel eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-95.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Hanrahan, J, Goodman, W and Rapagna, S (1990) Preparing mentally retarded students for mainstreaming Priorities of regular class and special school teachers. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (5), 470- 474 H
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age. Toronto, ON: OISE Press
- Hatıp, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi ile ilgili yeterliklerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne
- Hernandez, David A.; Hueck, Susan; Charley, Carmen(2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p79-93
- Hong, W. P., Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 20-33.
- Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65
- Ingersoll, R. M. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis. National Center for Education Statistics (NCES) 97-069. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Jones, I., & Moore, R (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of the Sociology of Education*, 14, 385-397

- Karabaş, M. (2018). Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Kaşçı, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz- yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Kesin, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlilikleri ve öğretmenlik öz-yeterliliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Keskin, E. (2021). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). Yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılınç A. Ç., Bozkurt. E., & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 9(18), 1-22.
- Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Kliebard, H.M. (1988). The effort to reconstruct the modern American curriculum. In L.E. Beyer & M.W. Apple (Eds.), *The curriculum: problems, politics and possibilities* (pp. 19-31). Albany, NY: SUNY Press.
- Knight, J., Lingard B., & Porter, P. (1993). Restructuring schooling towards the 1990's. In B. Lingard, J. Knight, & P. Porter (Eds.), *Schooling reform in hard times* (pp. 2-22). London: Falmer.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Kutluer, M.U. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri ile öğrenci özerkliğini destekleyen davranışlara arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçükylmaz, E. A., Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),1-23.
- Lai-ngok, J, W. (2004). School autonomy in china: a comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32 (3), 54-73
- Levitt, Karen E. (2001), "An Analysis of Elementary Teachers' Beliefs Regarding the Teaching and Learning of Science", *Science Education*, Vol. 86, No. 1, pp. 1-22.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 77(1), 1-24.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lundgren, U.P. (1988). Culture, reproduction and education. In R. Johansson, U.P. Lundgren, & T.S. Popkewitz (Eds.), *Proceedings of the symposium "Challenge your culture,"* Lulea, Sweden (pp. 23-48). Lulea: Centek.
- MEB (2004). *Tebliğler Dergisi*, c.67, s.2563.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. (1989): Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2003). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2551, 438-448.
- Min, M. (2017). South Korean Elementary School Teachers' Perceptions of Professional Curricular Autonomy. Doctoral dissertation, Indiana University.
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA in Focus, 9, 1-4.
- Orel, A., Z., Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 23-33.
- Özşenol, F., Işıkhana, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R., Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Pajares, Frank (1992), "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.
- Pearson, L. C., Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C., Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 37-53.
- Pomeroy, Deborah (1993), "Implications of Teachers' Beliefs about the Nature of Science: Comparison of the Beliefs of Scientists, Secondary teachers and Elementary Teachers", *Science Education*, Vol. 77, No. 3, pp. 261-278.
- Priyadarshini, S. Saradha; Thangarajathi, S (2017). Effect of Selected Variables on Regular School Teachers Attitude towards Inclusive Education. *Journal on Educational Psychology*, v10 n3 p28-38
- Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992): "Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers". *Sociology of Education*, 65, 150-167
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.

- Resmi Gazete, (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükümünde Kararname. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 30.05.2022
- Resmi Gazete, (2005). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 30.05.2022
- Resmi Gazete, (2007). 5580 Sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 30.05.2022
- Resmi Gazete, (2014). 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 30.05.2022
- Resmi Gazete, (2021). 31528 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <http://www.mevzuat.gov.tr> sayfasından alınmıştır. Erişim Tarihi: 30.05.2022
- Ringiaben, R.P, Price, JR (1981) Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47, (4), 302-304
- Rodríguez, J. R. (2011). Production and adaptation of materials for teachers and students: understanding socio-cultural diversity in marginalised and disadvantaged contexts. *IARTEM e-Journal*, 4(1), 100-125.
- Ross, J. A. (1992): "Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1994): "Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy". Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Haziran, 1994.
- Sarı, H., Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 183-204.
- Say, M. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Hartıyam International Journal Of Education & Research: Quarterly Peer Reviewed International Journal of Research& Education*, 4(1), 2277-1255.
- Selvi, H.H. (2016). Özel Eğitim Kurumlarında Yönetsel Sorun Analizi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114 (4), 488-492.
- Sökmen, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140. NY: McGraw-Hill.
- Steh, B., Pozarnik B. M. (2005), Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. In D. Beijaard et al. (Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363).
- Strong, L. E., Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- Subakan, Y., Koç, M. (2019). Özel eğitim gereksinimli bireylerin gelişim ve eğitimlerinde kullanılan mobil cihazlar ve yazılımlar. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),51- 64.
- Şenol, F.B. ve Ergül, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Teker, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 22-24.

- Tobin, Kenneth, D. J. Tippin ve A. J. Gallard (1994), "Research on Instructional Strategies for Teaching Science", In Dorothy L. Gabel (Ed.), Handbook of Research on Science Teaching and Learning, National Science Teachers Association, New York.
- Tozgöz Can, M.(2019). Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.
- Tursun, A. (2019). 540 Saatlik özel eğitim sertifika programıyla alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin özel eğitim yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Türkoğlu, Y. K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. Teaching and Teacher Education, 67, 302- 315.
- Varlier, G. (2004). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. Ikala, 12(18), 245-275.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82(1), 81.
- Woolfolk, Anita E., Barbara Rosoff ve Wayne K. Hoy (1998), "Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students", Teaching and Teacher Education, Vol. 6, No. 2, pp. 137-148.
- Yaylacı, Z., Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 19-40.

- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yildiz, B. B., Gunay, G., & Özbilen, F. M. (2021). Evaluation of Teachers' Motivation and Curriculum Autonomy Levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 330-353.
- Yolcu, O., & Vural, R. A. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-52.
- Yurtseven, C. (2019). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development, In A. Bandura (Ed.), *Selfefficacy in changing societies*.(pp. 46-68). New York: Cambridge University Press.

APPENDIX D

TURKISH VERSION OF THE DEMOGRAPHIC INFORMATION

QUESTIONNAIRE

Demografik Bilgi Anketi

Lütfen uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

2. Bu yıl da dâhil olmak üzere kaç yıllık öğretmenlik (sınıf öğretmenliği) tecrübeniz var?

Lütfen belirtiniz. yıl

3. Eğitim durumunuz?

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

Diğerleri. Lütfen belirtiniz

4. Son beş yılda hizmetçi eğitim aldınız mı?

Evet, son beş yıl içinde hizmet içi eğitim aldım. (Lütfen soru 4.a'yi cevaplayınız)

Hayır, son beş yıl içinde hizmet içi eğitim almadım.

a. Lütfen uygun olan kutucuğu/kutucukları işaretleyiniz.

Özel Eğitim

Sınıf Yönetimi

Okuma-Yazma Öğretimi

Öğretim Yöntem ve Teknikler

Diğerleri. Lütfen belirtiniz

.....

.....

APPENDIX E

TURKISH VERSION OF THE TEACHER' SENSE OF EFFICACY SCALE

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere alışmayı ne kadar başarabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorunlarına ne kadar iyi cevap verebildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak sorular ne ölçüde hazırlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemli öğrencinin dersi zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabildiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

APPENDIX F

TURKISH VERSION OF THE TEACHERS' DECISIONS IN REGARD TO
REFERRAL MEASURE

Öğretmenlerin Özel Eğitime Gönderme Kararları Ölçeği

Yönergeler: 4 örnek olay okuyacaksınız. Her bir örnek olayı okuduktan sonra size 2 soru sorulacaktır. Lütfen her sorunun cevabına en uygun kutuyu işaretleyiniz.

Birinci Örnek Olay	
İkinci sınıf öğretmeni olduğunuzu ve sınıfta geçen yıldan bu yana akademik zorluklarla karşılaşan bir öğrenciniz (Can) olduğunu düşünün. Can hakkında aşağıdaki durumları fark ettiniz:	
Can, özellikle okuma ve yazmada sınıf seviyesinin altında performans gösteriyor. Örneğin, Can arkadaşlarından daha yavaş okuyor. Hikâye okuduğu zaman, hikâye hakkındaki sorulara cevaplamakta zorlanıyor ve hikâyede olmayan ayrıntılar uyduruyor. Yazılı bir ödevi yaparken, sık sık yazım hatası yapıyor.	
Can'ın sınıf gözlem raporları, okuma ve yazma hedeflerinin çoğunda tatmin edici sonuçlar almayı başaramadığını göstermektedir. Ancak, Can davranış hedeflerinin çoğunda sınıf düzeyi beklentilerini karşılamaktadır. Örneğin, arkadaşları ile iyi oynamaktadır ve okuldaki diğer insanlarla iyi geçinmektedir.	
Okuduğunuz profile dayanarak, lütfen aşağıda listelenen soruları cevaplayınız:	
Bu öğrenciyi, Rehberlik ve Araştırma Merkezine özel eğitim değerlendirilmesi için yönlendirir misiniz?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR
Bu öğrenci, özel eğitim sınıfında daha iyi destek alabilir mi?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR
İkinci Örnek Olay	
İkinci sınıf öğretmeni olduğunuzu ve sınıfta geçen yıldan bu yana akademik zorluklarla karşılaşan bir öğrenciniz (Emel) olduğunu düşünün. Emel hakkında aşağıdaki durumları fark ettiniz:	
Emel, özellikle okuma ve yazmada sınıf seviyesinin altında performans gösteriyor. Örneğin, sınıfta yüksek sesle hikâye okumasını istediğinizde, arkadaşlarına oranla daha fazla hata yapıyor ve kelimeleri tahmin ederek okumaya çalışıyor. Emel, hikâyenin ana fikrini anlamada problem yaşıyor. Ayrıca Emel, yazılı ödevlerde noktalama işaretleri kullanmada da sorun yaşamaktadır. Emel'in sınıf gözlem raporları, okuma ve yazma hedeflerinin çoğunda tatmin edici sonuçlar almayı başaramadığını göstermektedir. Ancak Emel, davranış hedeflerinin çoğunda sınıf düzeyi beklentilerini karşılamaktadır. Örneğin, arkadaşları ile iyi oynamaktadır ve okuldaki diğer insanlarla iyi geçinmektedir.	
Okuduğunuz profile dayanarak, lütfen aşağıda listelenen soruları cevaplayınız:	
Bu öğrenciyi, Rehberlik ve Araştırma Merkezine özel eğitim değerlendirilmesi için yönlendirir misiniz?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR
Bu öğrenci, özel eğitim sınıfında daha iyi destek alabilir mi?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR

Üçüncü Örnek Olay

İkinci sınıf öğretmeni olduğunuzu ve sınıfta geçen yıldan bu yana davranışsal zorluklar yaşayan bir öğrenciniz (Demir) olduğunuzu düşünün. Demir hakkında aşağıdaki durumları fark ettiniz:

Demir, kurallara uymada ve başkaları ile etkileşim kurmakta güçlük çekiyor. Örneğin, Demir sırasında oturması gerektiği zamanlarda, yerinden ayrılıyor ve sınıfın içinde dolaşıyor. Öğretmeni tarafından uyarıldığı zaman, sırasına geri dönmeyi reddediyor. Ders esnasında yerinde oturduğunda, Demir konuyla ilgili olmayan şeyler hakkında konuşuyor. Diğer öğrenciler sizin sorularınıza yanlış yanıt verdiğinde, Demir uygunsuz yorumlar yapıyor. Demir'in sınıf gözlem raporları, yönergeleri takip ve sosyal beceriler açısından sınıf düzeyi beklentilerinin gerisinde olduğunu göstermektedir. Ancak Demir, akademik hedeflerin çoğunda sınıf düzeyi beklentilerini karşılamaktadır. Örneğin Demir, sınıf düzeyinde okumaktadır ve tüm akademik alanlarda iyi notlara sahiptir.

Okuduğunuz profile dayanarak, lütfen aşağıda listelenen soruları cevaplayınız:

Bu öğrenciyi, Rehberlik ve Araştırma Merkezine özel eğitim değerlendirmesi için yönlendirir misiniz?

 EVET HAYIR

Bu öğrenci, özel eğitim sınıfında daha iyi destek alabilir mi?

 EVET HAYIR

Dördüncü Örnek Olay

İkinci sınıf öğretmeni olduğunuzu ve sınıfta geçen yıldan bu yana davranışsal zorluklar yaşayan bir öğrenciniz (Aynur) olduğunuzu düşünün. Aynur hakkında aşağıdaki durumları fark ettiniz:

Aynur, kurallara uymada ve başkaları ile etkileşim kurmakta güçlük çekiyor. Örneğin, sınıfta olmadığınızda, Aynur sınıfta dolaşarak, diğer öğrencilerin eşyalarını izin almadan dokunuyor ve alıyor. Ders esnasında, Aynur değişik sesler çıkarıyor ve siz sırasına gelene kadar yerinde sürekli kıpırdanıyor. Aynur'un sınıf gözlem raporları, yönergeleri takip ve sosyal beceriler açısından sınıf düzeyi beklentilerinin gerisinde olduğunu göstermektedir. Ancak Aynur, akademik hedeflerin çoğunda sınıf düzeyi beklentilerini karşılamaktadır. Örneğin Aynur, sınıf düzeyinde okumaktadır ve tüm akademik alanlarda iyi notlara sahiptir.

Okuduğunuz profile dayanarak, lütfen aşağıda listelenen soruları cevaplayınız:

Bu öğrenciyi, Rehberlik ve Araştırma Merkezine özel eğitim değerlendirmesi için yönlendirir misiniz?

 EVET HAYIR

Bu öğrenci, özel eğitim sınıfında daha iyi destek alabilir mi?

 EVET HAYIR

Anketi tamamladınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Program Özerklik Ölçeği

Madde No	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çok sık	Her zaman	Boyutlar
1	Mesleki gelişime yönelik eğitici seminerlere kendi tercihimle katılırım.						Mesleki gelişim özerkliği
2	Görevim olmasa da okuldaki eğitsel faaliyetlerin planlamasına aktif katılırım.						
3	Hizmet içi eğitim içeriklerinden eğitsel değeri yüksek olanları özgürce seçerim.						
4	Öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalarını sağlayacak fırsatlar yaratırım.						Süreç özerkliği
5	Öğrencilerin başarılı olmaları için kendi isteğime göre çeşitli yollar denerim.						
6	Etkinlikleri yürütürken öğrencilerin ilgisini çekecek programda yer almayan farklı uygulamalar yaparım.						
7	Öğrenci merkezli etkinliklerden sınıfıma en uygun olanı seçerim.						
8	Geleneksel (yazılı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vb.) sınav türlerini kendi tercihimle kullanırım.						Değerlendirme özerkliği
9	Öğrenci başarısını yansıtmadığını düşündüğüm değerlendirme yöntemini değiştiririm.						
10	Süreçte hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullanacağıma kendim karar veririm.						
11	Çerçeve olarak hazırlanan yıllık planda kendime göre değişiklikler yaparım.						Planlama özerkliği
12	Gerek gördüğümde kazanım sınırlamalarını (hangi içerikleri kapsayıp kapsamadığı) esnetirim.						
13	Program kazanımlarında uygun gördüğüm şekilde değişiklikler yaparım.						