

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

Adem BAYAR¹

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, orijinali Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin (KUÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmaktır. Geçerlik ve güvenirliliğinin saptanması amacıyla ölçek, araştırma grubu rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen Amasya ve Çorum illeri Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 414 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bulgular açıklayıcı faktör analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) yöntemiyle sağlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu; Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği, ikinci boyutu; Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği, üçüncü ve son boyutu; Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği boyutudur. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin Türkiye'de de kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: kaynaştırma eğitimi, öğretmen, yeterlik

Turkish Adaptation, Validity and Reliability Study of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale

ABSTRACT

The aim of this study was to adapt the "Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale" developed by Umesh Sharma, Tim Loreman, and Chris Forlin (2011) to Turkish. To determine the reliability and validity, the sample of this study has been randomly selected and it has been conducted to 414 teachers who are working in the Directorate of National Education of Amasya and Çorum districts. An Exploratory Factor Analysis was carried out to determine the construct validity of scale. The results of the Exploratory Factor Analysis clearly revealed that there were three subscales; Instruction Efficacy in Inclusive Education, Collaboration Efficacy in Inclusive Education, and Classroom Management Efficacy in Inclusive Education. The reliability of Turkish version of the Scale was assessed by Cronbach Alpha and internal consistency found as .89. The results revealed that TEIP can be used in Turkey.

Keywords: inclusive education, teacher, efficacy.

¹ Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta; adembayar80@gmail.com; adem.bayar@amasya.edu.tr

GİRİŞ

Dünyadaki her insan bazı genel haklara sahiptir. Bunlar yaşam hakkı, eğitim hakkı ve benzerleri olarak çeşitlendirilebilir. Bu bağlamda sadece genel eğitim değil aynı zamanda özel eğitimde dünyadaki insanlar için bir gereklilik ve hak olarak karşımıza çıkmaktadır.

McLaughlin ve Talbert (2006)'in belirttiği gibi eğitimde kalite öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticileri, eğitim yöneticileri gibi birçok bileşene bağlıdır. Ancak her bir bileşen, öğrencilerin öğrenmesi ve akademik başarısı için eşit derecede öneme sahip olsa da öğrenme-öğretme sürecinden birincil derecede sorumlu olan öğretmenler ayrı bir öneme sahiptirler (Abell, 2007; Belo, van Driel, van Veen, & Verloop, 2014; Boonen, Damme, & Onghena, 2014; Farmer, Hauk, & Neumann, 2005; Knight & Wiseman 2005; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007). Bundan dolayı literatürde öğretmen kalitesi, öğretmen yeterliği, öğretmenlerin problemleri ve öğretmen eğitimi gibi birçok çalışmaya rastlanılmaktadır (Bayar, 2014a, 2014b; Borman & Kimball, 2005; Goddard & Goddard, 2001; Guskey, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Ware & Kitsantas, 2007). Her ne kadar yukarıdaki konular günümüz eğitim dünyasında ciddi şekillerde tartışılarda Türkçe literatürde öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalara ihtiyaç vardır. Çünkü Türkçe literatürde öğretmen yeterliği özellikle özel eğitimde öğretmen yeterliği ile ilgili birkaç yayın mevcuttur. Şüphesiz öğretmen yeterliğini belirlemede birçok metod olmasına karşın, ölçek yöntemi bu yolların en etkilileri arasında yer almaktadır. Bu yüzden, bu çalışma "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği"nin (KUÖYÖ) Türkçeye uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğini saptamak amacıyla yapılmıştır.

LİTERATÜR TARAMASI

İlgili bölümde araştırmacı konu kapsamı çerçevesinde literatürü tarayarak sırasıyla özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma eğitiminde öğretmenin önemi ve yeterliği konuları üzerinde durmuştur.

Özel Eğitim

Kuşkusuz tüm bireylerin eşit düzeyde faydalanması yasalarca öngörülen bazı haklar söz konusudur. Evrensel ya da ulusal dayanaklarca desteklenen bu haklardan biri de şüphesiz eğitim hakkıdır. Kadın-erkek, genç-yaşlı tüm bireyler eğitim alma hakkına sahiptirler. Aynı şekilde engelli bireylerin engelleri (rahatsızlıkları) onların bu haklardan mahrum bırakılmaları için geçerli bir gerekçe değildir. Bu doğrultuda daha önceleri özürsüz veya engelli gibi kavramlarla anılan ve eğitim almalarına çok sıcak bakılmayan bu bireyler artık ilgili literatürde özel eğitime muhtaç bireyler ya da özel gereksinimi olan bireyler olarak adlandırılmakta ve eğitim almaları için farklı uygulamaların varlığı söz konusudur.

Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006; 2)'ne göre, "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi" ifade eder.

Güleryüz (2014) özel eğitimi, özel gereksinimleri olan üstün yetenekli çocukların kapasitelerini en üst seviyeye çıkarıcı ya da yetersizliği olan bireyleri engelleyecek tüm unsurları ortadan kaldırmak için sunulan eğitim etkinlikleri olarak ifade etmiştir. Genç ve Eryaman (2008) eğitimin sadece diploma elde etmek için değil mutlaka günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda özel eğitim sayesinde bireyler kendi kendilerine yeter hale gelerek kendisiyle barışık, toplumla kaynaşmış ve üretici bireyler olmaktadır (Güleryüz, 2014).

Özel eğitim için yapılan tanımlamalara bakıldığında bireyin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ve topluma kaynaşmasını sağlamak gibi amaçlardan söz edildiği görülmektedir. Bu amaçlara erişilmesi özel gereksinimli bireylere gerçek hayatın bir örneği olan eğitim kurumlarında diğer bireylerle birlikte eğitim verilerek mümkün olduğu söylenebilir. Bu uygulamaya en az sınırlayıcı eğitim ortamı ya da kaynaştırma eğitimi adı verilmektedir.

Kaynaştırma Eğitimi

Literatüre bakıldığında son yıllarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında ciddi bir artış olduğu gözlenmektedir (Altıntaş ve Şengül, 2014; Atıcı, 2014; Battal, 2007; Kargın, 2004). Bu bağlamda ilgili literatür tarandığında kaynaştırma eğitimi ile ilgili bazı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006; 2)'ne göre,

"En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı"nı ifade etmektedir.

Kaynaştırma eğitimi özel eğitim gerektiren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında uygun özel eğitim desteği sağlanarak eğitim görmeleridir (Bender, Vail ve Scott, 1995; Kargın, 2004). Kırcaali-İftar (1992)'a göre kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak, ihtiyaca göre tam veya yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim verilmesidir. Battal (2007)'a göre ise kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerini sağlayan ve beceriler kazandırılmasını hedefleyen

eğitim olarak tanımlanabilir. Bu anlamda kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireylerin toplumdan soyutlanmaması açısından büyük öneme sahiptir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin tanımında da görüldüğü gibi kaynaştırmada amaç, özel gereksinimli bireyin toplumla bütünleşmesini ve mümkün olduğu kadar fazla normal akranlarıyla bir arada olmasını sağlamaktır.

Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Önemi ve Yeterliği

Eğitim programlarının uygulayıcısı rolünde olan öğretmenin eğitimdeki önemi kuşkusuz tartışılmazdır (Abell, 2007; Knight & Wiseman 2005). Günümüz eğitim dünyasında öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde her ne kadar merkezde olsa da tüm süreci yöneten öğretmenin kendisidir. Öğrenci merkezli yeni anlayışta öğretmen sınıfta rehber, yol gösterici ve lider rolleri ile ön plana çıkarılmıştır. Bu anlamda birçok eğitim bilimci öğretmenin önemini çalışmalarında vurgulamıştır. Örneğin Arslan ve Özpinar (2008) “Bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir” (s. 40) ifadesiyle öğretmenin eğitimdeki önemini ortaya koymuştur.

Özellikle eğer özel eğitim ya da kaynaştırma eğitiminden bahsedilirse öğretmenin önemi bir kez daha anlaşılacak olmaktadır. Bu anlamda bazı araştırmacılar özel eğitimde öğretmenin önemini yaptıkları çalışmalarında vurgulamışlardır. Örneğin, Rizzo (1985)'ya göre engelli çocuklar için sunulan ve sosyalleşmelerine olanak sağlayan eğitimde öğretmen önemli bir yere sahiptir. Dolayısı ile kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesindeki en önemli öğe kuşkusuz öğretmenler ve yeterli düzeyde eğitimleridir denilebilir.

Bu anlamda öğretmen yeterliği günümüz eğitim dünyasında üzerinde çok sıkça durulan ve tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konunun özel eğitime yansımaları sonucunda özel eğitimde öğretmen yeterliğini irdeleyen bazı çalışma gerçekleştirilmiştir (Dağlıoğlu, 2010; Gök ve Erbaş, 2011). Ancak ne yazık ki gerçekleştirilen araştırmalarda sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmüştür. Örneğin, Babaoğlu ve Yılmaz (2010) gerçekleştirdikleri bir çalışmada araştırmaya katılan 40 öğretmenden sadece 7'sinin kaynaştırma hakkında yeterli donanıma sahip olduklarını; diğer 33 öğretmenin ise yetersiz olduklarını ve kendilerini kaynaştırma eğitimi hakkında geliştirmek için çaba sarf etmedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada ise Gök ve Erbaş (2011) çalışmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını bundan dolayı kaynaştırma uygulamasında yetersiz kaldıklarını ve sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalarında gösterdiği gibi öğretmenler kaynaştırma eğitiminin önemi ve gerekliliğine her ne kadar inanmış olsalar da maalesef kaynaştırma eğitimi uygulamalarında olması gereken düzeyde yeterliğe sahip değildir. Bu çalışmanın amacı, Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ni (KUÖYÖ) Türkçeye uyarlayarak ölçeğin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. İlgili alanyazın tarandığında Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmen yeterliği ile ilgili herhangi bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada yukarıda adı geçen ölçek Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmiştir.

YÖNTEM

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) toplamda 18 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipi bir derecelendirme içermektedir ("1" Kesinlikle Katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Kısmen Katılmıyorum "4" Kısmen Katılıyorum, "5" Katılıyorum, "6" Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 108 arasında sıralanmaktadır. Yükselen puanlar bireyin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısına yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri Amasya ve Çorum ili Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarda öğretmen olarak görev yapmakta olan ve tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 414 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. İlgili literatüre bakıldığında faktör analizi yapabilmek için olması gereken katılımcı sayısı hakkında farklı söylemler söz konusudur. Örneğin, Tabachnick ve Fidell (1996) faktör analizi yapmak için gerekli olan katılımcı sayısının ölçekteki her madde için 5 katılımcının yeterli olacağını belirtmişlerdir. Nunnally (1978) ise faktör analizi yapmak için ölçekteki her madde için 10 katılımcı olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda 18 maddeden oluşan ölçek için 414 öğretmenin çalışmaya katılmış olması bu çalışmada yeterli sayının ötesinde olan bir katılımcı grubuyla çalışmanın gerçekleştirildiğini açıkça göstermektedir.

Katılımcıların %5,5'ini (23 kişi) okul öncesi öğretmenleri, %73,5'ini (304 kişi) ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenleri ve %21'ini (87 kişi) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların %55'ini (227 kişi) bayan, %45'ini (187 kişi) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere yaş açısından bakıldığında ise % 11,5'i (48 kişi) 25 yaş altında, % 55,3'ü (229 kişi) 26-35 yaş aralığında, % 24,3'ü (101 kişi) 36-45 yaş aralığında ve % 8,7'si (36 kişi) 46 yaş ve üstü olduğu görülmektedir. Öğrenim durumları açısından çalışmaya katılan bireyler karşılaştırıldığında ise katılımcıların % 94,5'i (391 kişi) üniversite mezunu ve % 5,5'i (23 kişi) yüksek

lisans mezunudur. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin % 68,6'sı (284 kişi) özel eğitime ihtiyaç duyan bir birey ile anlamlı bir etkileşimi olduğunu söylerken ve %31,4'ü (130 kişi) herhangi bir etkileşime girmediğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %42'si (174 kişi) özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını, % 46,6'sı (193 kişi) özel eğitim ile ilgili biraz eğitim aldıklarını ve %11,4'ü (47 kişi) ise özel eğitim ile ilgili en az 40 saat eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan öğretmenlerin %13,8'i (57 kişi) hiç, %30,5'i (126 kişi) zayıf, %45,6'sı (189 kişi) orta ve %10,1'i (42 kişi) iyi düzeyde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgilerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan bireylerin % 6,5'i (27 kişi) çok düşük düzeyde, % 26,5'i (110 kişi) düşük düzeyde, %54,3'ü (225 kişi) orta düzeyde, %9,6'sı (40 kişi) yüksek düzeyde ve %2,9'u (12 kişi) çok yüksek düzeyde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusunda öz güvene sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunların yanında çalışmaya katılan bireylerin %32,8'i (136 kişi) hiç, %52,7'si (218 kişi) biraz ve %8,5'i (60 kişi) en az 30 tam gün özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciyeye eğitim verme tecrübesine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren bireylerden Chris Forlin ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli olan yasal izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen dört öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bunun sonrasında Türkçeye çevrilmiş olan ölçek tekrar İngilizceye çevrilerek (back translation) Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık durumuna bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin Türkçe formu anlam ve gramer açısından Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan üç öğretim üyesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan beş Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form, görünüş geçerliliği için eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilerek bu uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak Türkçeye çevrilmiş olan ölçeğin dil ve görünüş açısından son hali elde edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Buna göre öncelikli olarak çalışmaya dâhil olacak okullar tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bunun devamında ise araştırmaya dâhil olan okullardaki öğretmenler yine rastgele örnekleme yoluyla çalışmaya davet edilmişler ve ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Bir katılımcının ölçeği yanıtlaması ortalama 20 dakika sürmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) (EFA) ile yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması ise Cronbach Alpha testi ile yapılmış; ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Her şeyden önce ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılması gereken Açımlayıcı Faktör Analizini (Exploratory Factor Analysis) (EFA) yapabilmek için elde edilen verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olması gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikli olarak verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olup olmadığı sorgulanmıştır. Korelasyon Matrix'i maddelerin .3'ün üzerinde faktör yüküne sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte Kaiser-Meyer-Olkin değeri faktör analizi için .60 ve üzeri olarak önerilmişken (Pallant, 2001) ilgili çalışmanın Kaiser-Meyer-Olkin değeri .847 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler toplanmış olan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu açıkça göstermiştir.

Ayrıca Barlett Testi'nin hesaplanan ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bundan dolayı Barlett küresellik testi yapılmış ve Barlett Sphericity Testi χ^2 değeri 2779,01 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler toplanmış olan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu ve puanların normalliğini göstermiştir.

Faktör analizi sonucunda Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Pilot)'nin 3 noktadan sonra plato yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda ilgili ölçeği oluşturan maddelerin toplamda üç faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu üç faktörün incelenmesi Warimax Rotasyonu ile yapılmış olup tüm üç faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeği oluşturan tüm maddeler ölçüte uygunluk gösterdiği ve üç faktörden herhangi birine dâhil olduğu için ölçekten madde çıkarma gibi bir durum söz konusu olmamıştır.

Ölçeği oluşturan üç faktör toplam varyansın % 57.946'sını açıklamaktadır. Buna göre birinci faktör toplam varyansın % 26.214'ünü, ikinci faktör toplam varyansın % 18.295'ini ve üçüncü ve son faktör ise toplam varyansın % 13.437'sini açıklamaktadır.

6 maddeden oluşan ilk faktör çalışmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin ikiyeşerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.”, “Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim.”, “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum.”, “Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm.”, “Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliliklerini ölçebilirim.” ve “Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performans dayalı değerlendirme vb.) kullanırım.” gibi düşünceleri kaynaştırma eğitiminde öğretim ile ilgili olduğu için bu faktör “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği” olarak adlandırılabilir.

6 maddeden oluşan ikinci faktör çalışmaya katılan öğretmenlerin “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılımlarını sağlamada kendime güveniyorum.”, “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için

eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim.”, “Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım.”, “Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.”, “Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm.” ve “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim.” gibi düşünceleri kaynaştırma eğitiminde işbirliğinin önemini açıkladığı için bu faktör “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” olarak adlandırılabilir.

6 maddeden oluşan üçüncü ve son faktör çalışmaya katılan öğretmenlerin “Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim.”, “Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciye karşın soğukkanlı/sakin davranabilirim.”, “Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım.”, “Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim.”, “Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim.” ve “Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim.” gibi düşünceleri kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimine dair görüşlerini yansıttığı için bu faktör “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” olarak adlandırılabilir. Ölçeğe ait alt faktörler ve ilgili madde yükleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonunda Türkçe Formundaki Maddelere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde numarası	Madde	Faktör yükü
<i>Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği</i>		
14	Öğrencilerin ikiyeşerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	.861
6	Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim.	.796
10	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum.	.783
18	Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm.	.715
5	Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliliklerini ölçebilirim.	.708
15	Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performans dayalı değerlendirme vb.) kullanırım.	.683
<i>Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği</i>		
9	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılmalarını sağlamada kendime güveniyorum.	.781
12	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim.	.728
3	Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım.	.685
16	Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.	.676
4	Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm.	.659
13	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim.	.618
<i>Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği</i>		
8	Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim.	.794
2	Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciye karşın soğukkanlı/sakin davranabilirim.	.761
11	Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım.	.651
1	Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim.	.630
17	Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim.	.582
7	Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim.	.524
Açıklanan Toplam Varyans		% 57.946

Not: Ölçeğin orijinal formunda yer alan tüm maddeler, ölçüte uygunluk gösterdiği ve üç faktörden herhangi birine dâhil olduğu için faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formundan herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin (KUÖYÖ) Türkçe formunun güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik çalışması yine Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve iç tutarlık katsayıları sırasıyla birinci boyut için .88, ikinci boyut için .90 ve üçüncü boyut için .86 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik katsayısının yüksek olması ölçeğin güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin 0.70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru, ve Çinko, 2008; Tezbaşaran, 1996) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin Türkçe formuna ait tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyinin ziyadesiyle yeterli olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tüm bulgular, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin (KUÖYÖ) Türkçe formunun öğretmenlerle kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu açıkça göstermektedir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece Amasya ve Çorum illerinden seçilmiş olması bu çalışmanın sınırlılığını olarak görülebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, orijinali Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin (KUÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmaktır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye'de kullanılabileceğini açık bir şekilde göstermiştir.

Kuşkusuz 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de önemi anlaşılan ve özellikle 2000'li yıllardan itibaren üzerinde yapılan bilimsel çalışmaların ciddi anlamda artış gösterdiği özel eğitim, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu anlamda özel eğitim içerisinde yer alan kaynaştırma uygulamaları hayatımızın her safhasında karşı karşıya kalacağımız bir gerçeklik olup bu çalışmada Türkçeye uyarlanan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) hem bilimsel araştırmaların yapıldığı alana hem de uygulama yerleri olan okullara ciddi anlamda katkılar sağlayacaktır. Bu anlamda araştırmacı aşağıdaki önerileri sıralamıştır:

1. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı araştırmacılar tarafından da farklı illerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yeterliklerini belirlemede kullanılabilir.

2. Özel eğitim alanında çalışmakta olan araştırmacılar Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)'nden faydalanarak geliştirilmiş yeni bir ölçek ortaya koyabilirler.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir proje geliştirilerek Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ), tüm Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanarak bu konuda öğretmen yeterlikleri ülke çapında tespit edilebilir. Bu proje sonucunda ihtiyaç olması halinde kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlere yeterliklerini arttıracak çeşitli hizmet-içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Teşekkür: Ölçeğin Türkçeye çevirisi ve uygulanmak için son halinin elde edilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen bilim insanları ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışma verilerinin toplanmasında emeği geçen Mine Düzgünce, Muammer Karauzun, Emine Yurtyapan, Orhan Dağdelen, Burcu Varlı ve Nurnisa Sivashlı'ya teşekkür ederim.

KAYNAKLAR

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In: SK Abell, NG Lederman (Eds.): Handbook of Research on Science Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 1105-1149.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). The Evaluation of Special Education Courses in terms of Educational Attainments of Pre-Service Mathematics Teachers. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 141-159.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <http://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/88> . 11.11.2014
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bayar, A. (2014). Satisfaction of Teachers with Mentoring Programs in Turkey. *Anthropologist*, 18(2), 299-308.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327.
- Belo, N., van Driel, J. H. , van Veen K., & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher- versus student focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and Teacher Education*, 39, 89-101.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' Attitudes toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.

- Boonen, T., Damme, J. V., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement. International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(1), 126-152.
- Borman, G. D. & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dağhoğlu, H. E. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim*, 186, 72-84.
- Goddard, R. D. & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Farmer J., Hauk, S., & Neumann, A. M. (2005). A. Negotiating reform: Implementing process standards in culturally responsive professional development. *The High School Journal*, 88(4), 59-71.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güleryüz, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Knight, S. & Wiseman, D. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 387-405.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New York: Teacher College Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Penuel, W. R., Fishman, J. B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958
<http://aerj.aera.net>
- Rizzo, T. I. (1985). Attributes related to Teacher' Attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60(3), 739-742.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3rd Ed.) New York: NY. HarperCollins College Publishers.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 303-310.

SUMMARY

Every person has some rights such as right to life, right to be educated, and so on. In this context, there is no doubt that not only general education but also special education is necessary for people in the world.

The quality of education depends on some components like students, teachers, parents, school administrators, education administrators, and superintendents (McLaughlin & Talbert, 2006). Even though each of them is evenly important for students' learning and academic achievement, teacher has special importance as the first responsible of teaching and learning process (Abell, 2007; Belo, van Driel, van Veen, & Verloop, 2014; Boonen, Damme, & Onghena, 2014; Farmer, Hauk, & Neumann, 2005; Knight & Wiseman 2005; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007). Therefore, there are a bunch of study in literature regarding teacher quality, teacher efficacy, teachers' problems, and teacher education (Bayar, 2014a, 2014b; Borman & Kimball, 2005; Goddard & Goddard, 2001; Guskey, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Ware & Kitsantas, 2007). Although all mentioned above topics have been hotly discussed in today's education world, there is an urgent need to determine teacher efficacy, in particular special education, in Turkish literature. Since, there exist just a few studies about this topic in Turkish literature. There is no doubt that even though there are different methods for determining teacher efficacy, employing a scale is one of the most practical methods. Hence, this study aims to adapt the "Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale" developed by Umesh Sharma, Tim Loreman, and Chris Forlin (2011) to Turkish.

First of all, the researcher has contacted with Chris Forlin by e-mail to get permission for adapting the Scale to Turkish. After that, the original form of Scale has been translated to Turkish by a committee who are four faculty members and know English very well. Then, the original form of the Scale has been compared with its Turkish version by back translation technique. Furthermore, Turkish version of the Scale has been examined and improved by three faculty members in Turkish Teaching Department and five Turkish teachers in terms of understandable and grammar. Later, face validity of the Scale has been addressed by three faculty members on "educational science" and "measurement and evaluation" departments. Based on their feedback, some changes have been made. By doing so, final version of this Scale in Turkish has been prepared.

In order to select the teachers for this recent study, two-stage has been employed. First, the participant schools have been randomly determined. Then, teachers in these selected schools have been randomly invited to participate in this study. As a result of this two-stage technique, this study has been conducted to 414 teachers, who are working in the Directorate of National Education of Amasya and Çorum districts, in order to determine the reliability and validity of the Scale. After collecting the data, an Exploratory Factor Analysis (EFA) has been

carried out to determine the construct validity of the Scale. In addition to that the reliability of Turkish version of the Scale has been assessed by Cronbach Alpha.

The findings of the Exploratory Factor Analysis (EFA) have clearly revealed that there were three subscales in the Scale. They are 1) Instruction Efficacy in Inclusive Education, 2) Collaboration Efficacy in Inclusive Education, and 3) Classroom Management Efficacy in Inclusive Education.

The reliability of Turkish version of the Scale has been assessed by Cronbach Alpha and internal consistency found as .89. In addition to that, the subscales of the Scale have been also assessed by Cronbach Alpha and internal consistency found as .88 for the first subscale (Instruction Efficacy in Inclusive Education), .90 for the second subscale (Collaboration Efficacy in Inclusive Education), .86 for the last and third subscale (Classroom Management Efficacy in Inclusive Education). Some researchers have declared that the reliability of any scale could be at least .70 in order to use (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008; Tezbaşaran, 1996). That is why; it can be said that Turkish version of this Scale and its subscales are reliable.

Based on the above findings of this study, the researcher has come to the conclusion that the Turkish version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale is valid and reliable to be able to employ for teachers. For that reason, it can be stated that Turkish version of this Scale can be used in Turkey.

On the other hand, the participant teachers of this study have been just selected from Amasya and Çorum districts. This is why; it can be seen as a limitation of this current study.