



**Turkish adaptation, validity
and reliability study of the
Teacher Efficacy for
Inclusion Scale**

**Kaynaştırmada Öğretmen
Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe
uyarlama, geçerlik ve
güvenirlik çalışması**

Bekir Fatih Meral¹

Emrah Bilgiç²

Abstract

The purpose of this study is to determine the psychometric properties of the Teacher Efficacy for Inclusion Scale (TEI), developed by Hollender (2011), in inclusion settings over the sample in Turkey. After ensuring linguistic equivalence and face validity of the scale, 343 current data was gathered from primary classroom teachers in inclusion settings. The results of Confirmatory Factor Analysis ($\chi^2/sd=4.06$, $RMSEA=.09$, $SRMR=.05$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $CFI=.97$) showed that the scale has an acceptable goodness of fit. The internal consistency coefficient ($\alpha=.96$) and values of the two-half reliability (Pearson $r=.93$ ve Spearman's $\rho=.92$) were high. Item-total correlations of the scale were high and t -tests between items' means of upper 27%-lower 27% points were significant. According to the results, it can be said that the scale can be used as a valid and reliable scale to determine the efficacy of primary school teachers in inclusion settings in Turkey with Teacher Efficacy for Inclusion Scale.

Özet

Araştırmanın amacı, Hollender (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KÖYÖ) Türkiye'deki örneklem üzerinden psikometrik özelliklerinin belirlenmesidir. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve görünüm geçerliğinin sağlanmasından sonra, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden 343 geçerli veri toplanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları ($\chi^2/sd=4.06$, $RMSEA=.09$, $SRMR=.05$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$, $CFI=.97$) ölçeğin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının ($\alpha=.96$) ve iki-yarı güvenilirlik değerlerinin (Pearson $r=.93$ ve Spearman's $\rho=.92$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının yüksek olduğu ve %27 alt -üst grup madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgulara bağlı olarak, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KÖYÖ) Türkiye'de kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesinde

¹ Sorumlu yazar: Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 54300 Hendek/Sakarya/Türkiye bfmeral@gmail.com – bfmeral@sakarya.edu.tr.

² Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, 54300 Hendek/Sakarya/Türkiye eabilgic@gmail.com - ebiligic@sakarya.edu.tr

Keywords: Teacher Efficacy for Inclusion Scale, teacher efficacy, confirmatory factor analysis, validity, reliability. geçerli ve güvenilir bir ölçme olarak kullanılabileceği söylenebilir.

[Extended English Abstract](#) (at appendix)

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği, öğretmen yeterlikleri, doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik, güvenilirlik.

Giriş

Öz-yeterlik, kişinin bir işi yapmak için gerekli performansı gösterebilme becerilerine olan inancıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik, bireyin bir işi başarmada kendini ikna etmesiyle ilişkilidir. Bireylerin, bir işi başarmalarında öz yeterliliğin etkisi büyüktür. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, yüksek davranışa ve performansa sahip olabilmektedirler (Hollender, 2011). Öz-yeterlik kavramı üzerine temellenen öğretmen yeterliği ise, öğrenmede zorluk çeken ya da motivasyonu düşük öğrencilerin de içerisinde olduğu tüm öğrencilerin yükümlülükleri ve öğrenmesiyle ilgili arzu edilen kazanımları gerçekleştirmede, öğretmenin kendi yapabilirliklerine ilişkin öz yargılamasıdır (Moran ve Hoy, 2001). Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğretmek için daha istekli, öğretme yaşantısından memnun ve öğretmenlik mesleğini sürdürmede daha kararlı oldukları görülmüştür (Coladarcı, 1992). Diğer taraftan öğretmenlerin öz yeterlikten yoksun olduklarında, sınıfın davranışları ve başarısından kaygı duydukları, ailelerle ve yöneticilerle tartıştıkları, bir öğrenciyle fazla vakit harcamaktan dolayı diğer öğrencileri ihmal etmekten çekindikleri gözlenmiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Ayrıca düşük düzeyde öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, kaynaştırma sınıflarında yer alan problemlili öğrenciler için kısıtlayıcı stratejiler izlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir (Brophy ve McCaslin, 1992). Buna karşın, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında önceliği öğrenme ve davranışsal sorunu olan öğrencilere verdikleri gözlenmiştir (Leysler, 2002).

Öğretmen yeterlikleri öğretmen motivasyonu ve uygulamaları, öğretmenlerin yeni stratejileri izlemelerinde, öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerinde sabit ve hayati belirleyiciliği olan bir faktördür (Margolis, 2005). Araştırmalar, yeterlik algıları güçlü olan öğretmenlerin uygun teknikler kullandıklarında ve biraz da ilave çaba gösterdiklerinde, sınıfta akademik etkinliklere daha çok zaman ayrıldığı, güçlük yaşayan öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlayacak destekleri sağladıkları ve onların akademik gelişimlerini ödüllendirdikleri, daha iyi ders planları hazırlayıp uyguladıklarını, öğrencilerini tartışmaya katmada daha becerili olduklarını ve dolayısıyla en güç öğrencilerin bile öğrenebildikleri göstermiştir (Kaner, 2010).

Öğretmen yeterliklerinin doğrudan ilişkili olduğu özel eğitim müdahale alanlarından biri de kaynaştırmadır. Kaynaştırma, “özel gereksinimli öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenine gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim

ortamında eğitilmesi” olarak tanımlanabilir (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir (Batu, 2000). Buradan hareketle, kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşmasında sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin, süreci doğrudan etkilediği söylenebilir (Diken, 2006).

Yapılan alantaramasında kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerini doğrudan ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir (Walls, 2007; Esposito, Guarino ve Caywood, 2008; Hollender, 2011; Sharma, Loreman ve Forlin, 2012). Türkiye’de ise kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeye yönelik nitel veya ankette dayalı verilerin toplandığı araştırmaların (Nizamoğlu, 1996; Battal, 2007; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010) varlığından söz edilse de, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada yeterliklerini doğrudan belirlemeye yönelik adaptasyon, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş bir değerlendirme aracına rastlanmamıştır.

Araştırmanın amacı, Hollender (2011) tarafından geliştirilen Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KÖYÖ) Türkiye’deki kaynaştırma sınıf öğretmenleri üzerinden psikometrik özelliklerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırma türü olan “Tarama Araştırması”na uygun şekilde yürütülen nicel bir çalışmadır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sakarya İlinde görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 343 kaynaştırma sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2006) göre özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinden sorumlu olduğundan, araştırma grubu için kaynaştırma sınıf öğretmeni ifadesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin 171 kadın (%49.9) ve 161 (%46.9) erkektir. Katılımcıların 11’inin cinsiyet değişkenini boş bırakmalarından dolayı kayıp değer olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalaması ise 38.58 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)'nin psikometrik özelliklerinin Türkiye'deki örneklem üzerinden incelendiği bu çalışmada, öncelikle ölçeğin Türkçeye adaptasyonu aşamasında dilsel eşdeğerlik ve görünüm geçerliği çalışmalarına yer verilmiştir. Bu amaçla ilk olarak ölçek İngilizceyi iyi derecede bilen üç akademisyen ve bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Dört bağımsız çeviri, ilgili karşılaştırmalar yapılarak aynı ekip tarafından tek bir Türkçe forma dönüştürülmüştür. Türkçe form ve orijinal İngilizce ölçek formu arasında dilsel eşdeğerliği sağlamak adına "İki Dil Formu" tekniğine başvurulmuştur (Hambleton, Merenda ve Spielberg, 2005). İlgili tekniğe göre ölçek maddelerinin İngilizce ve Türkçe karşılıkları bir arada sunulmakta ve yapılan çevirinin uygunluğu 1'den 10'a kadar uzman tarafından derecelendirilmektedir. Bu amaçla form İngilizceyi iyi derecede bilen 14 akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucuna göre ölçeğin dilsel eşdeğerlik kapsamında çeviri doğruluğuna ilişkin katsayı ortalaması 10'luk derecelendirme üzerinden 8.9 olarak hesaplanmıştır. Görünüm geçerliliği kapsamında, dilsel eşdeğerliğin yüksek oranda sağlandığı ölçeğin düşük ortalamaya sahip maddelerinin çevirileri tekrar gözden geçirilerek ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Bu kapsamda ayrıca, ölçek metni dil bilgisi, ifade anlaşılabilirliği, yazım kuralları açısından Türkçe öğretmenliğinde görevli iki akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tüm bu aşamaların tamamlanmasıyla Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) Türkçe Formu, saha formuna dönüştürülerek, uygulama öncesi son halini almıştır.

Verilerin toplanması aşamasında, ilköğretimde görev yapan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinden veri toplanabilmesi amacıyla Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmıştır. Ayrıca sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulların bilgileri ilgili müdürlükçe sağlanmıştır. İzin yazılarıyla birlikte ölçeğin saha formu öğretmenlere dağıtılmış ve veri toplama süreci iki haftada tamamlanmıştır. Verilerin analizi kapsamında Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi, Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı, iki-yarı güvenilirlik ve madde-toplam korelasyonu ve %27 alt ve üst grup madde ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı hesaplamalarına yer verilmiştir. KÖYÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri PASW Statistics 18.0 (SPSS Statistics) ve LISREL 8.71 programları ile yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) [Teacher Efficacy For Inclusion Scale (TEI)], Hollender (2011) tarafından kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Tek faktörlü bu ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin

tümü yeterliliği ölçmeye yönelik olumlu ifadelerdir. Yapılan açımlayıcı faktör analizini göre tek faktörlü bir yapının toplam varyansın %66'sını açıkladığı, faktör yüklerinin .53 ile .77 arasında değiştiği ve 24 madde için faktör yük ortalamasının .65 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. KÖYÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerlik hesaplaması Ohio State Öğretmen Yeterlik Ölçeği [Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)] üzerinden gerçekleştirilmiştir ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısı $r=.83$ ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır. KÖYÖ'nin madde toplam korelasyon değerlerinin .50 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Toplam 24 maddeden oluşan ve 5'li derecelendirme tipi (1=hiç yapamam-5=yüksek olasılıkla yapabilirim) ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Puanların yüksekliği ölçüsünde öğretmen yeterlik algısında bir artıştan söz edilebilir (Hollender, 2011).

KÖYÖ'nin yer aldığı saha formunda, ölçek dışında, öğretmenlerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin sorular ve araştırma hakkında kısa bir yönerge yer almaktadır.

Bulgular

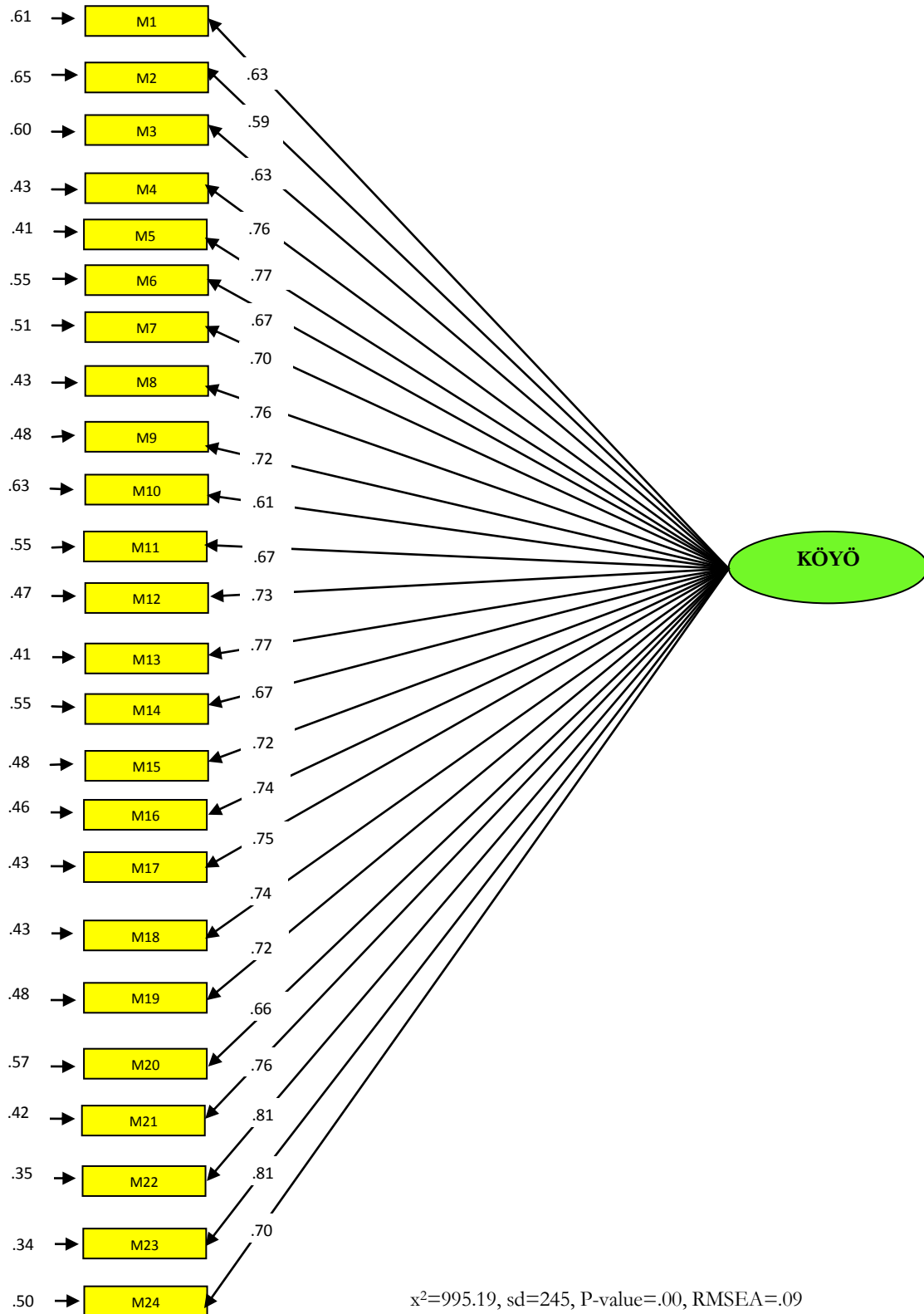
Geçerlik

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KÖYÖ) yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesini içeren DFA hesaplamalarına yer verilmiştir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için kullanılan uyum indekslerinin iyi ($.00<RMSEA<.05$; $.00<SRMR<.05$; $0.95<NFI<1.00$; $.95<NNFI<1.00$; $.95<CFI<1.00$) veya kabul edilebilir ($.05<RMSEA<.08$ veya $.10$; $.05<SRMR<.08$ veya $.10$; $.90<NFI<.95$; $.90<NNFI<.95$; $.90<CFI<.95$) uyum değerlerine sahip olması gerekmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Byrne, 2006; Cole, 1987; Hu ve Bentler, 1999; Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Şimşek, 2007). Ayrıca Ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine oranıyla elde edilen veri-model uyumu değerinin (χ^2/sd değer) 3'ün veya 5'in altında olması gerekmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Araştırmada DFA için yeter katılımcı sayısını içiren Critical N değeri (CN) = 116.56 olarak hesaplanmıştır. Buna göre 343 ile katılımcının yer aldığı araştırma grubunun DFA için uygun olduğu ifade edilebilir. DFA sonucuna göre χ^2/sd oranının ($\chi^2= 995.19$, $sd=245$, $995.19/245=4.06$, $p=.00$, $N=343$) kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri, $RMSEA=.09$, $SRMR=.05$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$ ve $CFI=.97$ olarak hesaplanmıştır ve buna göre modelin uyumlu

olduğu belirlenmiştir. Modele ilişkin faktör yüklerinin .59 ile .81 aralığında değiştiği ve tüm faktör yüklerinin .40'tan büyük olduğu görülmektedir. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin DFA analizleri sonucunda, modelin veri ile kabul edilebilir bir uyum sağladığı söylenebilir (bkz. Şekil 1).

Şekil 1 Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği DFA Sonuçları (path diagram)



Güvenirlilik

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KÖYÖ) güvenirlilik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı, iki-yarı güvenirlilikleri, madde-toplam korelasyonları ile %27 alt ve üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir.

Araştırmada, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.96$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre KÖYÖ'nin iç tutarlık güvenirlilik katsayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. İki-yarı güvenirlilik hesaplamaları kapsamında KÖYÖ'nin tek sayılı maddeleri (1,3,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23=12madde) ile çift sayılı maddeleri (2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24=12 madde) "Test Yarılama/İki-Yarı Metodu"na göre ayrılmış ve iki yarım test arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. KÖYÖ'nin Pearson r iki-yarı güvenirliliği korelasyonu .93 ($p<.01$) olarak, Spearman's rho iki yarı test korelasyonu ise .92 ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre KÖYÖ'nin iki-yarı güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1 KÖYÖ'nin Güvenirlilik Katsayıları (N=343)

Güvenirlilik Türleri	Değerler
Cronbach alpha (α)	.96
Pearson r	.93
Spearman's rho	.92

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin madde-toplam korelasyonunun hesaplanmasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve buna göre KÖYÖ'nin madde-toplam korelasyonlarının, .59 ila .78 arasında değiştiği gözlenmiştir (bkz. Tablo 2). Ayırt etme indeksi .40 ve daha büyük maddelerin ayırt etme gücü yüksek olan maddeler olduğu (Tekin, 2004) ve buna göre .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) düşünüldüğünde, KÖYÖ'nin madde-toplam korelasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir.

KÖYÖ'nin %27 alt ve üst grup madde ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=183) değerlerinin -11.52 ($p<.00$) ile -18.74 ($p<.00$) arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre %27 alt ve %27 üst grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 2).

Meral, B.F., & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 253-263.

Tablo 2 KÖYÖ'nin Madde Toplam Korelasyonları ile %27 Alt ve Üst Grup Madde Ortalamaları (N=343)

Maddeler	<i>r_{yx}</i>	<i>t</i>
M1. Özel eğitim öğrencilerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	.63	-12.81
M2. Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	.59	-11.52
M3. Gerekliğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	.64	-13.62
M4. Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	.73	-17.62
M5. Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	.75	-15.80
M6. Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	.65	-11.61
M7. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	.69	-13.94
M8. Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	.74	-17.50
M9. Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	.70	-14.67
M10. Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	.60	-11.56
M11. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	.68	-12.39
M12. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	.73	-14.90
M13. Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	.76	-17.55
M14. Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	.66	-14.39
M15. Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	.71	-16.01
M16. Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	.71	-15.25
M17. Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	.72	-16.25
M18. Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	.72	-14.56
M19. Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarının olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	.70	-14.42
M20. Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	.63	-11.63
M21. Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	.73	-15.36
M22. Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	.78	-18.74
M23. Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	.78	-18.01
M24. Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	.68	-12.92

*** p<.00

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, Hollender (2011) tarafından kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen, tek faktörlü ve 24 maddeden oluşan Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin (KÖYÖ) Türkiye'deki örneklem üzerinden psikometrik özelliklerinin

Meral, B.F., & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 253-263.

belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim birinci kademedeki görevli 343 kaynaştırma sınıf öğretmeninden geçerli veri toplanmıştır.

Dilsel eşdeğerlik ve görünüm geçerliği sağlanan KÖYÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarının orijinal ölçekteki yapıyı doğruladığı ve modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının ve iki-yarı güvenilirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. KÖYÖ'nin madde-toplam korelasyonlarının yüksek olması, ölçeğin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiğini ortaya koymuştur. %27 alt ve üst grup madde ortalamaları arasındaki farkların ise anlamlı olduğu belirlenmiştir.

İlgili analizler sonucunda, Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KÖYÖ) Türkiye'de kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme olarak kullanılabileceği söylenebilir.

KÖYÖ, Türkiye'deki örneklemeler üzerinden kaynaştırmada öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik adaptasyon, geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilen ilk ölçme aracı olma özelliğine sahiptir. Araştırmada, geçerlik çalışmaları kapsamında ölçüt bağımlı geçerlik hesaplamalarına, güvenilirlik çalışmaları kapsamında test-tekrar test hesaplamalarına yer verilememesi bir sınırlıktır. İlgili hesaplamalara ileriki araştırmalarda yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(2): 345-354.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Pub.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi* 2(4): 35 – 45.
- Brophy, J. E. & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93: 3–67.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coladarcı, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *Journal of Educational Research*, 90: 230-240.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Diken İ.H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Euroasian Journal of Educational Research* 23: 72-81.

- Meral, B.F., & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 253-263.
-
- Esposito, M. C., Guarino, A. J., and Caywood, K. D. (2008). Perceived teacher efficacy beliefs for the inclusion of the student with learning disabilities. *Learning Disability: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 265-272.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Gülbahar, Y & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, Adaptation Of Assessment Preferences Inventory To Turkish . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35, 148-161.
- Hambleton, R.K., Merenda, P.F., & Spielberg, C.D. (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hollender, I. (2011). The Development and Validation of a Teacher Efficacy for Inclusion Scale. *Unpublished Doctoral Dissertation*. The City University of New York. UMI Microform Number: 3443933.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International, Inc.
- Kaner, S. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1): 193-217.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16: 45-50.
- Leyser Y. (2002). Choices of Instructional Practices and Efficacy Beliefs of Israeli General and Special Educators: A Cross-Cultural Research Initiative. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 25: 154.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., & Sugawara, H.M, (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Margolis H. (2005) Increasing struggling learners' self-efficacy: what tutors can do and say. *Mentoring and Tutoring* 13(2): 221-238.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Nizamoğlu, N. (1996). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12(1):12-21, doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99: 611-625.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Yay.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 17. Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Walls, S.D. (2007). Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Alabama: Auburn University.

Extended English Abstract

A teacher's efficacy belief is a judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated (Moran ve Hoy, 2001). Teachers with a high level of self sufficiency are seen to be more motivated to teach, satisfied with teaching and more stable in maintaining the teaching profession (Coladarci, 1992).

Purpose: The purpose of the study is to determine the psychometric properties of the Teacher Efficacy for Inclusion Scale (TEI) in inclusion settings over the sample in Turkey.

Method: In this quantitative study, after ensuring linguistic equivalence and face validity of the Teacher Efficacy for Inclusion Scale, 343 current data was gathered from primary school teachers in inclusion settings. To analyse the data, confirmatory factor analysis, Cronbach alpha (α) correlation coefficients, split-half reliabilities, corrected item-total correlations and t-tests between items' means of upper 27%-lower 27% points were examined. The validity and reliability analysis of the Teacher efficacy for inclusion Scale was done by PASW Statistics 18.0 (SPSS Statistics) and LISREL 8.71 programs.

Results: The fit indexes of the model in Confirmatory Factor Analysis (CFA) are examined and found to be significant ($\chi^2/sd=4.06$, RMSEA=.09, SRMR=.05, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97). The internal consistency coefficient ($\alpha=.96$) and values of the two-half reliability (Pearson $r=.93$ and Spearman's $\rho=.92$) were high. Item-total correlations of the scale are high and and t-tests between items' means of upper 27%-lower 27% points are significant.

Conclusion: According to the results, it can be said that the scale can be used as a valid and reliable scale to determine the efficacy of primary school teachers in insclusion settings in Turkey with Teacher Efficacy for Inclusion Scale. Within the scope of validity and reliability, the criterion validity studies and test-retest reliability were not studied, which is a limitation. It will be benefical to study on these calculations in the following researches.