

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAĞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN
YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra ÇALIŞKAN

**Lefkoşa
Ocak, 2018**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN
YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

Esra ÇALIŞKAN

**Lefkoşa
Ocak, 2019**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezimde, projelendirilmesinden sonuçlanmasına kadarki süreçte her türlü bilimsel ve akademik kurallara itina ile uyduğumu, tezimde yer alan tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, bilimsel yazım kurallarına uygun şekilde hazırladığım bu çalışmamda dolaylı veya doğrudan yaptığım her türlü alıntıyı kaynakçada gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu taahhüt ederim.

Esra ÇALIŞKAN

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, yüksek lisans programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belirlenmesidir.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, alt amacı, önemi, sınırlıkları, tanımlar ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almıştır. Üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular sunulmuş, beşinci bölümde bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar tartışılıp yorumlanmıştır. Altıncı bölümde ise araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın çıkmasında, zamanını ve emeğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım çok değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK 'a teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca sayelerinde değerli bilgiler edindiğim Özel Eğitim Bilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma ve araştırma ölçeklerini kullanmamda katkıları olan Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL ve Öğr. Gör. Dr. Emrah BİLGİÇ' e saygılarımı sunarım.5 Çalışma sırasında destek ve sevgisiyle, beni yüreklendiren, her zaman varlığını yanında hissettiğim ve beni yetiştiren sevgili annem Dudu ÇALIŞKAN' a, varlığı ile bizi her an mutlu eden sevgili ağabeylerim İsa ÇALIŞKAN ve Mehmet ÇALIŞKAN' a ve destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili teyzem Emine KARADOĞU ve sevgili eniştem Ali KARADOĞU' ya teşekkür ederim. Çalışmamın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım ve meslektaşım olan Uzm. Harun AYSEVER ' e çok teşekkür ederim. Araştırma kapsamında yer alan Kıbrıs ili ve ilçelerindeki okul öncesi eğitim veren yuva, kreş ve anasınıfında görevli okul yöneticilerine ve verilerin ortaya çıkmasını sağlayan değerli meslektaşlarım okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Esra ÇALIŞKAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ

ÇALIŞKAN, Esra

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Ocak 2019, 86 sayfa

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2017/18 yılı KKTC’nde yer alan okul öncesi eğitimde resmi ve özel okullarda eğitim veren okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 128 okul öncesi öğretmenden araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin homojenlik sınaması için Explorer ile ön analiz yapılmıştır. Öğretmenlere ait kişisel bilgilerin yüzdelik dağılımları belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında dağılımın normal olması ve grup sayısının iki olması durumlarında T-testi, ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda ise ANOVA analizi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik inancı ile demografik özellikler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik inançlarının *yapabilirim* düzeyinde olduğu, kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik inançları ile yaşları, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunan, özel gereksinimli çocuklarla çalışan ve özel eğitimle ilgili kurs/seminer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak mesleki kıdemleri ile farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançları ile yaşları

arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, özel gereksinimli çocukla çalışma durumu ve özel eğitimle ilgili kurs/seminer alma durumları ile kaynaştırmaya yönelik yeterlik inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki kıdemlerinin arasında ise herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Kaynaştırma, okul öncesi dönem, okul öncesi öğretmenler, yeterlilik inancı.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE QUALIFICATIONS OF COMPETENCES IN THE PRE-SCHOOL TEACHERS 'COURSE TRAINING

Esra ÇALIŞKAN

Master, Department of Special Education Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

January 2019, 86 pages

This study has been conducted with the aim of determining the competence belief related with integrated education of pre-school teachers. The study team of this research was formed among the pre-school teachers working in private and state schools in 2017/2018 in TRNC according to the relational crosshatching model, which is one of the descriptive research methods. The research data were gathered from 128 pre-school teachers taking part voluntarily.

In this research a Personal Information Forms, prepared by the researcher to collect teachers' personal information and scale of integration competence, translated into Turkish by Bilgiç and Meral aimed at deciding their competence belief about integrated education were used as a means of collecting data. Statistical analysis of data was conducted with SPSS 21 program. Teachers' personal information percentage was also defined. When the range between independent variations is normal and the number of group is two, Test -T was used, if more than two, ANOVA was used. Correlation Analysis was applied to define the relation between the competence belief about integrated education and demographic characteristics

The result of the research is that teachers' competence belief in the integrated education is at can do level but it was also noticed that there was a significant difference between their competence belief about integrated education with age and the teachers having integration students in classes, studying with handicapped students and having attended course or seminars on special education. However, it is noted that there was no difference in terms of experience. Finally, it is concluded that there was a slightly positive meaningful difference between the

teachers' belief in integrated education and age, that there was a meaningful negative relation in a between the ones having integrated students in their classes, studying with handicaped students, attending courses or seminars about special education and having competence belief in integration ,but not a relation between their experiences.

Key Words: Mainstreaming, pre-school period, pre-school teachers, proficiency belief.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	8
1.6. Kısaltmalar.....	9

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	10
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı.....	10
2.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	11
2.4. Okul Öncesi Eğitim Sistemi.....	12
2.5. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim	12
2.6. Okul Öncesi Öğretmeni	13
2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinde Bulunması Gerekli Nitelikler.....	14
2.8. Öz Yeterlik İnancı.....	15
2.8.1. Öz-Yeterlik Algısının Kaynağı.....	16
2.8.2. Öz-yeterlik İnancının Etkileri.....	16
2.9. Öz Yeterlik İnancının İşlevleri	17

2.10. Okul Öncesi Eğitimde Öz-Yeterliğin Önemi.....	18
2.11. Öğretmen Öz Yeterliği.....	19
2.11.1. Özel Eğitim ve Öğretmen Yeterlik İnanc.....	20
2.11.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Yeterlik İnancı.....	21
2.12. Kaynaştırma Eğitimi.....	22
2.13. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	22
2.13.1. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi.....	23
2.13.2. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi.....	23
2.14. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi.....	24
2.15. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları.....	25
2.15.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Yararları.....	25
2.15.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları.....	26
2.15.3. Kaynaştırma Eğitiminin Ebeveynlere Yararları.....	26
2.16. Kaynaştırmada Okul Öncesi Öğretmeninin Rollerini.....	27
2.17. Kaynaştırma Uygulamaları.....	28
2.17.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	28
2.17.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	29
2.17.3. Tersine Kaynaştırma.....	31
2.18. Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmen Etkeni.....	31
2.19. Konu İle İlgili Yapılan Yapılan Araştırmalar.....	32
2.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	38

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	43
3.3.2. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ).....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	46
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Ne Düzeydedir?.....	46
4.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Yaşlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	49
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	50
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunup Bulunmaması Durumlarına, Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	51
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	52
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Özel Eğitimle İlgili Kurs Veya Seminer Alma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	53
4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları İle Demografik Özellikleri Arasında İlişki Var Mıdır?.....	53

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA.....	55
-------------------------	-----------

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
6.1. Sonuç.....	59
6.2. Öneriler.....	60
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	79
Ek 1. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) Kullanım İzini.....	79
Ek 2.Öğretmen Katılım Onay Formu.....	80

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	81
Ek 4. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Daire Müdürlüğü İzin Yazısı.....	82
Ek 5. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ).....	83
Ek 6. Bilimsel Araştırma Etik Kurul İzni.....	86

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	42
Tablo 2. Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnancı Aritmetik Ortalamaları	43
Tablo 3. Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ilişkin Yeterlik İnanclarının Ortalamaları, Standart Sapmaları.....	46
Tablo 4. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnanclarını Betimleyen İstatistik Analiz	49
Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşları İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnanclarını Belirlenmeye Yönelik Betimsel Analiz.....	49
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnancı Onların Yaşları Arasındaki Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnanclarını Belirlenmeye Yönelik Betimsel Analiz.....	50
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnancı Onların Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Varyans Analizi.....	51
Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunup Bulunmaması Durumları İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnancı Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik T-Testi Analizi.....	52
Tablo 10. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışma Durumları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnancı Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik T-Testi Analizi.....	52
Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıfında Özel Eğitimle İlgili Kurs Veya Seminer Alma Durumları İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnancı Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik T-Testi Analizi.....	53
Tablo 12. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Yapılan Korelasyon Analizi.....	54

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında geçen birtakım kavramların kısaltmalarına da yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin hızla arttığı ve öğrenme kapasitesinin en fazla olduğu dönem olarak ele alınmaktadır (Oktay, 2005). Aynı zamanda çocukların sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişim aşamalarının en hızlı geliştiği dönemdir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000; Oktay, 2005; Waller, 2009). Çocuklar bu dönemde yeniliğe, uyaranlara ve değişimlere karşı açıktır. Çocukların okul öncesi dönemde eğitim almaları onların toplumsallaşmalarında, sosyalleşmelerinde, başkalarıyla paylaşımlarda bulunmalarında ve sorumluluk sahibi olabilmelerinde büyük öneme sahiptir (Çulhaoğlu-İmrak, 2009).

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında bir yandan toplumun kendisinden beklentisinin neler olduğunu bir yandan da kendi varlığının bilincine varır. Okul öncesine devam eden çocukların yaşadıkları toplumun gelenek, görenek, örf ve adetlerin neler olduğunu farkına varmalarında ve bu durumlara uygun davranışlar sergilemelerinde etkilidir. Aynı zamanda öz bakım ve günlük yaşam becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilme şansına ve yaşamını kolaylaştıracak beceriler kazanabilmelerine olanak sağlar (Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009).

Bu dönemdeki çocuklara kazandırılacak olan beceri, davranış ve bilgiler, çocukların sonraki yaşamlarında yaratıcı, yapıcı, bağımsız ve kendini iyi ifade edebilen birey olabilmelerine yardımcı olur (Arı, 2003; Yavuzer, 2006). Okul öncesi dönem çocukların fiziksel olarak gelişimlerinin en hızlı gerçekleştiği dönemdir ve yine bu dönemde çocukların zihinsel gelişimin hızla gelişmekte olduğu görülür (Senemoğlu, 2005). Okul öncesi eğitim çocukların doğumlarından ilköğretim dönemine kadar bireysel farklılıklarını gözetken, gelişim aşamalarına uygun, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Güven,

Azkeskin ve Kılıç 2012). Okul öncesi eğitim çocukların eğitiminde önemli olmasının yanında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi içinde bir o kadar önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi eğitime devam etmesi, normal gelişim gösteren akranları gibi birçok beceri, deneyim ve bilgiyi kazanır ve sonraki yaşamlarına aktarır (Karadeniz, 2002). Okul öncesi eğitim ele alındığında normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların sistematik ve planlı bir biçimde eğitim alma şekli olarak ifade edilebilir (Turaşlı, 2008). Devlet Planlama Teşkilatı incelendiğinde okul öncesi eğitimin okullaşma oranlarında artış sağlanmasını hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda bütün çocukların okul öncesi eğitimden yararlanabilmeleri ve özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimde yer alması daha fazla önem kazanmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006).

Özel gereksinimli çocukların, akranları ile etkileşim içinde olması, eğitim öğretimlerini en üst düzeyde alabilmeleri için geliştirilmiş olan eğitim ortamlarına kaynaştırma eğitimi denir (MEB, 2006; KHK/573). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine bakıldığında özel gereksinimli olan çocukların en az kısıtlayıcı ortamda normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemden başlayarak sonraki eğitim aşamalarına kadar süren ve normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunup eğitim almaları eğitimleri açısından oldukça önemlidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamasının bir yandan özel gereksinimli çocuklara diğer yandan normal gelişim gösteren çocuklara farklı birçok yararı bulunmatadır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların gelişim testlerinden yüksek puanlar almaları, dil gelişimlerinin artması ve bireysel çalışmalarda performansların arttığı belirlenmiştir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Diğer yandan normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimi alan çocuklara yönelik daha olumlu tepkiler geliştirildiği de belirlenmiştir (Odom, 2000).

Okul öncesi eğitimin ile özel eğitim amaçları incelendiğinde eğitimlerin birbirleriyle benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara büyük ölçüde katkısı olduğu kadar özel

gereksinimli çocuklara katkısı vardır. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, çeşitli sebeplerle akranlarına göre kendisinden beklenen performansın altında farklılığı bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Yetersizliği olan bireylerin toplumun kendisinden beklediği değerleri kazanabilmesi, çevresiyle uyum içinde olabilmesinde okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin sağlanması ile mümkündür (Şahbaz, 2004). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların toplumla bir bütün içinde olabilmesi ve bağımsız bir şekilde yaşamsal becerileri kazana bilmesinde okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime dahil edilmesi özel gereksinimli çocuklar için oldukça önemlidir (Orel, Zerey ve Töret 2004). Özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren akranlarıyla yaşamlarının her döneminde birbirleri ile kaynaşabilirler (Bıyıklı, 1988). Fakat okul öncesi dönemde özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla kaynaştırılması bu çocukların gelişimine daha çok katkı sağlamaktadır (Ataman, 1996). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla beraber eğitim almasına bağlıdır (Kırcaali ve Batu, 2006).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırma eğitime okul öncesi dönemde başlamaları onların gelişimi açısından oldukça önemlidir (Turnbull ve diğ., 1981; Eripek, 1986; Akçamete, 1998; Ersoy ve Avcı, 1999; Brown ve Birrell, 2000; Özbaba, 2000). Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte en iyi şekilde eğitim alabilmesi de alan ve branş öğretmenlerine bağlıdır (Rizzo, 1985; Batu, 2000). Kaynaştırma uygulamasında sınıf ortamı sadece normal gelişim gösteren çocukların değil özel gereksinimli çocukların da eğitimini kolaylaştırabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenleri özel gereksinimli çocuğun eğitim alabileceği sınıf ortamını düzenlemesi ve gerekli uyarlamalar yapabilmesi sahip olduğu bilgi beceri ve yeterlilik inançlarıyla ilgilidir (Kargın, 2004). Okul öncesi dönemde başarılı bir kaynaştırma eğitiminin sağlanmasında öğretmenlerin öğretme becerilerine, yeterliliklerine ve kendi yeterlilik inançlarının önemli etkisi bulunmaktadır (Atıcı, 2001).

Bu sebeple normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, birlikte eğitim alabilmesi ve kabul edilmesi yine öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasındaki yeterlikleri ile ilgilidir (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında bu tür değişiklikler yapabilmesi yeterlilik inançları ile yakından ilişkilidir. Yeterlilik

inancı öğretmenlerin motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde etkili olan kendine olan inancı, hiç şüphesizki kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde, başarılı bir öğrenme ortamının sağlanmasında etkilidir (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Çocukların göstermiş olduğu özellikler ne olursa olsun kaynaştırma eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi yine öğretmenlerin yeterlilik inançlarıyla ilişkilidir (Darıca, 1992). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasında okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının yüksek olması, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada, oluşan sorunları çözebilmede, sorunları çözemediği yerlerde başkalarından yardım alabilmede ve sorunlar karşısında alternatif çözüm yolları üretebilmede büyük etkisi vardır. Ancak yeterlilik inancı düşük olan okul öncesi öğretmenleri kendine güvensiz, kendi yeteneklerinden şüphe duyan, oluşan problemler karşısında kolayca pes eden bir yapıda oldukları görülmektedir. Bu nedenle yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin kolaylıkla başarıya ulaşabilmeleri görülmektedir (Zararsız, 2012). Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinin yüksek yeterlilik inancına sahip olmaları özel gereksinimli çocuklara yönelik daha sabırlı göstermektedirler. Daha düşük yeterlilik inancına sahip olan öğretmenler ise sınıfında özel gereksinimli olan çocukların yeteriz olduğu derslerde ve alanlarda destek alabilmeleri adına kaynak odaya gönderme olasılıkları daha yüksektir (Soodak ve Podell, 1993). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yeterlilik inançlarının yüksek olması, uygun stratejiler geliştirmelerinde, çaba göstermelerinde, akademik başarı gösterebilmelerinde, başarılı öğrenciler yetiştirebilmelerinde ve kaynaştırma öğrencilerinin başarıya ulaşmasında etkili olduğunu göstermektedir (Kaner, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik bakış açısı ve yeterlik inancı kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin temel belirleyicisi olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin yeterlilik inançları onların motivasyonlarının yüksek olmasına, yeni stratejiler geliştirebilmelerine aynı zamanda öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasına ve başarılı bir eğitim alabilmelerine yönelik etkisinin olduğu görülmektedir (Margolis ve McCabe, 2006).

Kaynaştırma uygulamasının istenilen amaca ulaşılabilmesinde ve öğrencilerin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin yeterlik inancı doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Diken, 2006). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasının başarılı

bir biçimde gerçekleştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin olumlu bakış açısı ve yeterlilik inançları geliştirmelerine bağlıdır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2006). Aynı zamanda Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesi'nin 29. Maddesi gereğince özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yönelik okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin rollerinde de önemli düzeyde değişiklikler getirilmiştir. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklarında yer alabileceği etkinlikler planlaması, materyaller hazırlaması ve sınıf ortamında gerekli fiziksel düzenlenmelerin sağlanmasına zorunlu hale geldiği görülmektedir (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının yüksek olması okul öncesi dönemde eğitim ve öğretimlerini etkin bir şekilde uygulama, planlama ve değerlendirmede katkı sağlayacağı açıktır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarında branş ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bradley ve West, 1994; Demir, 2014; Diken, 2006; Kaya, 2005; Nizamioğlu, 2006; Şahbaz ve Kalay, 2010; Temel, 2000; Uysal, 1995; Varlıer, 2004; Yavuz, 2000; Zağlı, 2010) tutumlarını (Antonak ve Larrivee, 1995; Atay, 1995; Nacaroğlu, 2014; Özbaba, 2000; Sarı, Çeliköz, Seçer ve Ömer, 2009; Sargın, 2001; Van Reusen, Shosho ve Bonker, 2000) alınan eğitimleri (Akçamete ve Kargın, 1994; Gözün ve Yıkılmış, 2003; Miller, Strain, Mckinley, Heckathorn ve Miller, 1993; Peker, 1997; Şahbaz, 1997; Yıkılmış, Şahbaz ve Türkoğlu, 2007) ele alan araştırmalar üzerinde durulduğu bunun yanı sıra yeterlilik inançları belirlemeye yönelik araştırmaların (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Meral ve Bilgiç, 2012; Şenol, 2012; Toy, 2015) yapılmış olduğu görülsede okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını belirleyen araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi öğretmenleri ele alınarak yapılmış olan araştırmaya rastlanmamış olması açısından yapılan araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin yeterlik inançlarının yanında kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının belirlenmesinin de önemli olacağı düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimine okul öncesi dönemden başlanma gerekliliği yasalarda yer almaktadır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2006). Dolayısıyla; eğitim verilecek sınıflarda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Buradan

hareketle, yapılan araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik inançlarının belirlenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları;
 - 2.1. Yaşlarına,
 - 2.2. Mesleki kıdemlerine,
 - 2.3. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmaması durumlarına,
 - 2.4. Özel gereksinimli çocuklarla çalışma durumlarına,
 - 2.5. Özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları ile demografik özellikleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitiminde öğretmen görüşlerini, tutumlarını, eğitim alma durumlarını inceleyen araştırmaların olduğu alan yazında yer belirtilmiştir (Nacaroğlu, 2014; Yıkılmış, Şahbaz ve Türkoğlu, 2007; Sargın, 2001). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının belirlenmesinde sınırlı sayıda araştırmanın olması nedeniyle böyle bir araştırmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmayla sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik inançlarının belirlenip daha başarılı bir kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirilmesi açısından önemlidir önemlidir. Verilen tüm eğitim uygulamalarında olduğu gibi, özel gereksinimli çocuklara yönelik kaynaştırma eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenlerinde önemli bir rolü vardır. Okul öncesi öğretmenlerinin bir yandan özel gereksinimli çocuğun kaynaştırılmasında güçlü bir arabulucudur (Yıkılmış ve Gözün, 2004). Okul öncesi öğretmenleri olumlu sınıf atmosferi oluşturmada, etkin öğretim stratejisi geliştirmesi, tüm öğrencileri öğretim sürecine dahil etmede ve kaynaştırma öğrencisiyle normal

gelişim gösteren öğrenciler arasında arabulucu olmada güçlü ve yüksek yeterlik inancına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yeterlik inançlarının belirlenmesinin önemli olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitiminin normal gelişim gösteren çocuklara katkısı olduğu kadar özel gereksinimli çocuklara da katkısı olduğu bilinmektedir. Bu durum göz önüne alındığında okul öncesi dönemde başarılı bir kaynaştırma eğitiminin yeterliği yüksek olan öğretmenlerle gerçekleşeceği bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. KKTC’nde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik inançlarını belirleyen araştırmanın olmaması böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim yaratmıştır.

1.4. Sınırlıklar

- 2017-2018 öğretim yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yer alan okul öncesi eğitimde resmi ve özel okullarda eğitim veren okul öncesi öğretmenleri
- Veri toplama amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)” ’nden elde veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumundan ilköğretim düzeyine gelinceye kadar olan süreyi içine alan ve çocuğun kişisel özelliklerine ve gelişim düzeyine uygun şekilde bilişsel, fiziksel sosyal yönden gelişmesini destekleyen ve hazırlayan eğitim süreci olarak ele alınır (Deniz, 2011).

Okul Öncesi Öğretmeni: Okul öncesi öğretmeni, ilköğretim çağına erişmemiş çocukların eğitimi ile ilgilenen çocukların; duygusal, sosyal ve zeka yönünden gelişmesine katkı sağlayan öğretmendir (Kayaoğlu ve Yangın, 2007).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireylere destek eğitim hizmeti sağlanarak en az kısıtlayıcı ortamda normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmesidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Yeterlilik İnancı: Bireyin belirli bir performans göstermesi için ihtiyacı olan etkinliği ya da eylemi organize edip, başarılı şekilde göstermiş olduğu performansı gerçekleştirme sahip olduğu kapasiteye yönelik olan inancıdır (Bandura, 1997).

1.6. Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TC : Türkiye Cumhuriyeti

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

KÖYÖ: Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarıyla ilgili kavramsal açıklamalar ile yurt içinde ve yurt dışında ki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

0-6 yaş arasında olan çocukların gelişim aşamalarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerini destekleyen, toplumun var olan kültürel değerlerindeki ele alıp çocuğu en iyi şekilde yönlendiren eğitim sürecine okul öncesi eğitim adı verilmektedir. Çocukların yaşamları boyunca devam edecek öğrenmenin ilk adımı okul öncesi eğitimidir (Gürkan, 2000).

Okul öncesi eğitim çocukların ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, kendilerini keşfetmesi ve akranlarıyla bir arada olma imkanı sunması bakımından oldukça önemlidir. Çocukların okul öncesi dönemde gelişim aşamalarında kritik dönemlerin yaşandığı, gelişimlerinin temellerinin atıldığı dönem olması nedeniyle verilecek olan eğitimin sistemli, planlı ve organize edilmiş bir biçimde olması gerekmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Deniz, 2011). Bir diğer ifade ile 0-6 yaşlar arasındaki çocukların gelişimini desteklemek, sistemli, bilinçli bir eğitim vermek ve yaşamının her aşamasında ihtiyaç duyacak temel bilgi ve eğitimi verme sürecidir. Çocukların erken yaşta fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyebilmek amacıyla tüm dünya tarafından bilinen okul öncesi eğitiminin öneminin artmasında ve daha yaygın olmasında etkili olmuştur (Tuğrul, 2006).

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Kapsamı

Okul öncesi eğitimin kapsamına bakıldığında üç temel özelliğin öne çıktığı görülmektedir. Bunlar, hedef kitlenin göz önüne alınmasında 6 yaş grubundaki çocuklar ve ebeveynlerini içine almaktadır. Bu yaştaki çocuklar 0-3, 4-5 ve 6 yaş arasındaki grup olmak üzere üçe ayrılır. Gelişim alanları göz önüne alındığında bu yaş grubu içindeki çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini içine almaktadır (MEB, 2013). Ülkemizde 0-6 yaş arasındaki çocukların eğitim ve

bakımlarını destekleyen kurumlara bakıldığında anaokullar çocuk yuvaları ve anasınıflar şeklinde ayrılmaktadır. Anasınıfları 5-6 yaş, anaokulları 3-6 yaş ve çocuk yuvaları 0-6 yaş arasında yer alan çocukları içine almaktadır (Gürkan, 2000).

2.3. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Tüm çocukların geleceğini belirleyen ahlaki ve toplumsal değerleri kazandırılması yaşamın ilk yıllarından itibaren başlar. Çocuğun temel kazanımları, bilgi ve birikimleri yine aynı dönemde başlar. Bu sebeple okul öncesi eğitimi büyük öneme sahiptir (Yavuzer, 2002). Çocuğun kendini tanıması yeterliliklerinin, kabiyetlerinin farkına varması bu dönemdeki gelişim aşamasına bağlıdır. Aynı zamanda bu dönemde çocuğun diğer bireylerle kaynaşması, toplumsal kuralların kazanılması, kişilik yapısının oluşmaya başlaması inanç, alışkanlık, değer yargıları gibi etkenlerin şekillenmesinde bu dönem içinde yer alır (Oktay, 2007).

Özellikle 20. yy son çeyreğinde neredeyse tüm ülkelerde okul öncesi dönem ve okul öncesi eğitim hızla önem kazanmaya başlamıştır. Birçok ülkede farklı okul öncesi eğitim modelleri düzenlenmiş aynı zamanda hem ulusal hemde uluslararası kuruluşların vermiş olduğu destek ile farklı projeler gerçekleştirilmiştir. Türkiye de ve farklı ülkeler ele alındığında, okul öncesi dönemde verilen eğitim gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (Gürkan, 2000). Okul öncesi eğitimin kaliteli şekilde gerçekleşmesi çocuğun öğrenme yaşantılarını zenginleştirmekte, var olan yeteneklerini destekleme, ilköğretime başarılı bir şekilde geçmesinde ve okul başarısı arttırmada büyük öneme sahiptir (Tuğrul, 2006).

Yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitiminin çocuğun bilişsel, bedensel ve sosyal açıdan gelişmesine aynı zamanda erken yıllarda kişiliğinin oluşturulmasındaki okul öncesi eğitimden kaynaklanmaktadır (Tekiner, 1996). Bunun yanında okul öncesinde eğitim alan ve ilkokula başlayan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre çocukların daha çok girişken, uyumlu ve katılımcı olduğunu gösterir (Yavuzer, 2002).

2.4. Okul Öncesi Eğitim Sistemi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında çıkarmış olduğu genelge ile zorunlu eğitim ve öğretim 12 yıla çıkartılmıştır. Türkiye'de 2012 yılından önce zorunlu eğitimin; beş yıl ilkokul ve 3 yıl orta okul olmak üzere sekiz yıl iken yapılan değişiklikler ile eğitim sistemi dört yıl ilkokul, dört yıl orta okul ve dört yıl lise 4+4+4 şeklinde yürürlüğe konulmuştur. Aynı zamanda Eylül ayı itibari ile 66 ayını doldurmuş olan çocukların ilköğretim birinci sınıfa kabul edileceği, 60-66 aylık arasında olan çocukların kabul edilmesinde velisinden izin alınması gerektiği belirlenmiştir. Yine çocuğun velisinin izni ile gelişimsel olarak hazır olmadığı ve okul öncesi döneme devam etmesi istenilen çocuklar okul öncesi eğitime yönlendirilmektedir. Buradan hareketle yeni oluşturulan eğitim sisteminde zorunlu eğitim öğretim yaşının başlangıcı bir yıl geriye çekilmiştir. Yapılan değişiklik ve yeni sistem içerisinde okul öncesi dönemin önemini belirten herhangi bir vurgunun yapılmış olduğu görülmemektedir (MEB, 2012).

Dünyadaki birçok ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde çocukların ilköğretime başlama yaşlarının 76 ay olarak kabul edildiği görülmektedir. Aynı zamanda bu çocukların eğitim hayatlarında okul öncesi eğitimi ile başladıkları da görülmektedir. 2012 yılında eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ile 4+4+4 zorunlu eğitimin gelmesiyle okul öncesi çağındaki çocukların ilköğretime geçtikleri, bu sistemle beraber okul öncesi çağındaki çocukların okul öncesi eğitim almalarında azalma olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 60-72 aylık çocukların gelişimsel olarak ele alındığında ilköğretime başlama hazır bulunuşluluğunda olmadığı söylenilebilir (Açev, 2013).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Okul öncesi eğitim döneminde her yaş grubundan beklenen sosyal duygusal, bilişsel, psiko-motor, öz bakım ve dil gelişimi bakımından kendilerinden beklenen gelişim özellikleri vardır. Kimi çocuklar elverişsiz şartlardan kaynaklı veya gelişimsel olarak farklılıklar göstermesi nedeniyle kendisinden beklenen özellikleri yerine getiremeyebilir. Özellikle özel gereksinimli olan çocukların erken teşhis ve tanısının konulması, çocukların kendilerine uygun programlara yerleşebilmeleri bakımından okul öncesi eğitimin büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Çocukların

karşı karşıya kaldıkları sorunlar erken belirlenmesi ve eğitimlerine erken yaşta başlamaları oldukça önemlidir. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerinde önem taşıyan okul öncesi eğitim daha sonraki eğitim kademeleri için bir temel oluşturacağı ifade edilebilir (Özsırkıntı, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2000) göre özel eğitime ihtiyacı olan 36-72 ay arasında çocukların okul öncesi eğitim zorunlu olduğu, eğitimin kaynaştırma uygulamalarına dayalı gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Günümüzde normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitim alma zorunluluğu yokken özel gereksinimli çocuklar için bu durum zorunluluk taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim 3 farklı biçimde uygulandığı görülmektedir. Bunlar; normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan müfredatta yer alan okul öncesi eğitim sınıfları içinde eğitim almaları; normal okulların içinde özel eğitim sınıflarında eğitim almaları ve özel eğitim kurumlarında okul öncesi eğitime yönelik eğitim almaları şeklinde sıralanmaktadır (Oktay ve Unutkan, 2005).

2.6. Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi eğitim ve öğretimde kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde okul yöneticileri, öğretmenler, ve çocukların ebeveynlerine oldukça önemli görevler düşmektedir. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almasında ve sosyal kabulünün sağlanmasında okul öncesi öğretmenlerine ciddi görevler düşmektedir (Kayaoğlu ve Yangın, 2007). Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuğun eğitimini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesinde en önemli görev okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Öğretmenin kendi sınıfında kaynaştırma eğitimi yapılmasına istekli olması, sınıfında kaynaştırma öğrencinin bulunmasına izin vermesi ve özel gereksinimli çocuğun ihtiyaç duyduğu alanlarda yardım etmesi yine öğretmenlere bağlı ve öğretmenin yeterlilik inancıyla ilişkilidir (Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997).

Bu yönüyle ele alındığında okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin okul öncesi öğretmenlerine oldukça büyük etkisi vardır (Akçamete ve Kargın, 1994). Okul öncesi dönemde öğretmenler ile kaynaştırma öğrencisi arasındaki iletişim okul öncesi öğretmenler açısından büyük bir deneyim olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle kaynaştırma öğrencisi ile okul öncesi öğretmeni arasında oluşan etkileşim ve iletişim özel gereksinimli çocuğa yönelik olumlu yaklaşım sergilemede önemlidir

(Kargın, 2004). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde yer alan temel faktörler arasında öğretmenin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inancı ile ilişkilidir (Sucuoğlu ve Özokçu, (2005). Bu yönüyle okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin başarısının sağlanmasında öğretmenlerin gerekli tecrübeler kazanması ve istekli olması verilecek olan eğitimin seviyesini arttırır (Şahbaz, 1997).

2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinde Bulunması Gerekli Nitelikler

Okul öncesi eğitime dahil edilecek olan çocuklar ebeveynlerinden ilk defa ayrı kalmayla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çocuğun çoğu zamanını geçirdiği ebeveynlerinin yerine okul öncesi öğretmenleri geçmektedir. Okul öncesi dönemde yer alan çocuklar duygu ve düşüncelerini paylaştığı, zamanının çoğunu beraber geçirdiği ve ihtiyaçlarını karşıladığı okul öncesi öğretmenlerine güven duyma ihtiyacı hissetmektedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iyi bir iletişim içinde olması, güven duyması, empati kurması, çocukların ihtiyacına cevap vermesi, sevecen, sabırlı ve enerjik olması etkili bir okul öncesi öğretimin sağlanmasında önemlidir (Köksal ve Koçer Çiftçi, 2005; Oktay, 2004). Genel anlamıyla okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gerekenler şu şekilde sıralanır.

- a) Çocuk gelişimi, sağlığı, programları hakkında gerekli donanımına sahip olmak.
- b) Resim, müzik, drama, şarkı ve oyun gibi konularda bilgi sahibi olma ve yeniliğe açık olma.
- c) Mizah anlayışı geniş, çocukların hal ve hareketlerinden neyi istediğini anlama.
- d) İyi bir gözlemci, dikkatli, mesleğini seven, sabırlı, uyum sağlayabilen ve dış görünüşe önem veren bir olma.
- e) Doğru karar verebilen, alternatif çözümler üreten, hareketli ve neşeli biri olma özelliklerini taşıması gerekmektedir.

Sıralanan ifadelerin yanında okul öncesi öğretmenlerinin sadece normal gelişim gösteren çocukları değil kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukları da kabul etmeli hiçbir ayırım gözetmeksizin eğitimlerini sağlamalıdır. Aynı zamanda sorumluluk ve yeterlik inançlarına sahip olmalarında unutulmaması gereken nitelikler arasında yer almaktadır (Oktay, 2004).

2.8. Yeterlik İnancı

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında ele alınan anahtar kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ekici, 2012; Kiremit ve Gökler, 2010). Yeterlik, belirli bir performansı göstermede ihtiyaç duyulan etkinliği ya da eylemi organize edip, başarılı şekilde gerçekleştirmeye yönelik inancı şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Yeterlik inancı bireyin fiziksel ya da kişilik özelliklerine yönelik bireysel değerlendirmesinden çok ne yapabileceğine yönelik inancıdır (Zimmerman, 1995). Bir diğer ifade ile bireyin herhangi bir durum karşısında başarı düzeyinin ne olabileceğine yönelik bireyin kendisinden beklenti olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moren ve Hoy, 2001). Yeterlik inancı, bireyin herhangi bir olaya yönelik bu bir sınav, görüşme, ders verme, yarışma olabilir, bu konulara yönelik başarılı olup olamayacağına veya bu durumla nasıl baş edebileceğine ilişkin kişisel inancını oluşturmaktadır (Özdemir, 2008).

Bunun yanı sıra yeterlilik inancı kişinin davranışları hakkında kestirimde bulunabilme veya nedensel özellikleri olarak ele alınmamaktadır. Nedensel özellikler var olan olaylar açıklanmaktadır. Oysa yeterlik inancı bir hedefe ulaşabilmede gerçekleştirilen davranışın amacı olarak kabul edilmemektedir. Bunun nedeni amaç, büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için nitelendirilir (Acar, 2005). Yeterlik kavramı,öz güven ve öz saygı kavramlarıyla da aynı şey değildir. Öz güven ve öz saygı bireyin yaşamı boyunca kendine yönelik geliştirmiş olduğu yeterlik ve değerlik algılarını içine almaktadır (Denizoğlu, 2008). Özellikle yeterlik inancı , bireyin yetenek ya da kapasitesine yönelik inancı iken, yeterlik inancı bireyin gerçek yeteneği ya da kapasitesiyle alakalı değildir (Leithwood, 2007).

Yeterlik inancı bir tür yetenek olarak ele alınmaması gerekmektedir. Yetenek bireyde bir işi yapma potansiyeli olarak ele alınırken yeterlik daha çok spesifik görev olarak ele alınmaktadır (Acar, 2005). Bireyin matematiğe karşı özel yeteneği olan bireyler alınacaktır. Ancak sınav anında “ben bu işi başarabilirim” diyen bireyler daha yüksek düzeyde yeterlik inancına sahip olmaları nedeniyle matematik olimpiyatlarını kazanma olasılığı daha yüksek olur.

2.8.1. Yeterlilik İnancının Kaynağı

Bireyin herhangi bir görevi başarması veya başaramama beklentisi sahip olduğu yeterlilik algısı ile ilgilidir(Senemoğlu,2013).Bandura (1977) yeterlilik algısının dört ayrı temelden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu kaynaklar;

a) Kişisel Deneyimler:Bireyin yeterlik kaynakları içerisinde en etkili olanıdır. Kişinin doğrudan kendi yaptığı başarılı veya başarısız etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan bilgilerden oluşur.Sahip olunan yeterlik inancıda bireyin sabırlı ve çaba göstermesi ile oluşur.Bireyler karşılaştıkları farklı engellere rağmen kendilerine verilen görev için gerekli olan her şeye sahip olduğuna inanması yeterlik inancını da arttıracaktır.

b) Dolaylı Deneyimler: Kişilerin kendisine benzer olan farklı kişilerin başarılı veya başarısız etkilerini, bireyin aynı etkilerini kendisinde başarabileceği veya başaramayacağı algısan kapılmasıdır.

c) Sözel İkna: Kişilerin herhangi bir konuda göstermiş olduğu davranışların sonucunda başarabileceği ya da başaramayacağına yönelik teşvik ve nasihatlerin bireyin yeterlik inancını etkilemesidir.Sözel ikna bireyin yeterlik algısının artmasında etkilidir.

d) Duygusal Durum: Bireylerin karşılaştıkları stresli kaygılı durumlarla başa çıkmada mücadele etmeyi bilmesidir.Yeterlik inancının duygusal durum boyutu ele alındığında yaşanan kaygı ve stres verici durumlara yönelik bireyin kendisi yeterli hissedip baş edebilmesini sağlar.Bireyler kendilerini ne kadar az ve kaygısız hissederlerse yeterlik inançları o kadar yüksek olur(Bandura, 1986; Bozgeyikli, 2005).

2.8.2. Öz-yeterlik İnancı

Bireylerin herhangi bir düşünceyi, hedefi veya planı hayata geçirebilmesindeki en iyi yol bunları yapabilme inancına sahip olmasıdır (Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öz yeterliğe sahip olmak bireylerin mesleki yaşamlarında yada karşılaştıkları zorlu durumlarla mücadele edebilmelerinde oldukça önemlidir.Bireylerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problemleri çözebilme eğitimi göstermeleri, motivasyonlarının yüksek olması, stres depresyon gibi olumsuz durumlardan kurtulabilmelerinde yeterlik inancının büyük önemi vardır. Bu nedenle bireylerin

yeterlik inançları bireyin içinde bulunduğu sistemi ele almaktadır. Yeterlik inancı bireylerin bilişsel süreçleriyle ilişkili olup, bireylerin sağlıklı karar verme ve düşünebilmede etkilidir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Yeterlik inancı yüksek olan bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler belirlediği, daha düşük yeterlik inancına sahip olan bireylerin ise daha kolay ve sınırlı hedefler belirlediği görülmektedir (Say, 2005). Bireylerin kendilerine hedef olarak koyduğu durumlara göre kendilerini motive etmeleri gerekmektedir. Ortaya koyulmuş olan hedeflere ulaşabilmede planlamalar yapma, tahminlerde bulunma ve sonuca ulaşmaya kadar gerekli çabayı sarf etmede yeterlik inancının büyük etkisi vardır. Bireylerin motivasyonu da sahip olduğu yeterlik inancı ile ilişkilidir (Şenol-Ulu, 2012).

2.9. Yeterlik İnancının İşlevleri

Yeterlik inancı, bireylerin nasıl davranacağını, hissedebileceğini ve kendini nasıl motive edebileceğini belirleyen işlevlere sahiptir. Bu inanç dört temel süreç içinde ele alınıp çeşitli etkilere neden olabilir. Bu dört temel sürece bakıldığında motivasyonel, zihinsel, duyuşsal ve seçim yapma şeklinde ayrılmaktadır (Bandura, 1994). Yeterlik inancı kişilerin atacakları adımlara yönelik seçimlerini etkiler. Bireylerin ne düzeyde çaba göstereceğini oluşturan engeller karşısında ne kadar çaba sarfedeceği ve ters giden olaylar karşısında ne kadar direnç göstereceği konusunda bireye yardımcı olur (Pajares, 2002).

Aynı zamanda bireylerin herhangi bir etkinlikte uğraşırken yaşanan stresi ve yapılan görevi tamamlamalarında başarı duygusunu etkiler. Yüksek yeterlik inancına sahip olan bireyler, daha fazla başarıları gösterebilirler (Hollender, 2011). Yüksek düzeyde yeterlik inancı olan birey çeşitli şekilde huzurlu olabilmeyi ve başarılı olmayı sağlar. Aynı zamanda içsel motivasyonu ve görev sorumluluk duygusunda yüksek olur (Pajares, 2002). Diğer yandan bireyin kapasitesinden şüphe duyması bir diğer ifade ile yeterlik inancı düşük olması belirlenen hedeflere ulaşmada ve zayıf mücadele sergilemelerine neden olur. Zorluklarla karşılaşan birey, kişisel kusurlara takılır, yani başarılı bir sonuca ulaşabilecek olasılıkları düşünmek yerine, olabilecek olumsuzluklara odaklanır. Birey her zorlu durumda çabuk pes eder. Yeniden yeterlik inancına sahip olmak için gerekli inancı kazanmak ise zaman alır. Çünkü yetersiz performansı bireyin var olan yeteneğinin eksik olmasına bağlar ve bu sebeple kendini gerçekleştirmede başarılı olamaz (Bandura, 1994).

2.10. Okul Öncesi Eğitimde Öz-Yeterliğin Önemi

Çocukların gelişimlerinde son derece önemli bir yer olan okul öncesi dönem, verilecek olan eğitimde beklenen kalitenin sağlanmasında ve çocukların çok yönlü gelişimi açısından değerlendirilmesi nitelikli, öz yeterliği yüksek okul öncesi öğretmenlerle gerçekleşir (Temiz, 2006). Okul öncesi eğitimde önemli yeri olan okul öncesi öğretmenlerinin 4 yıllık eğitim verilen eğitim fakültelerinde okul öncesi öğretmenliği bölümünü tamamlamaları ile gerçekleşir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde bireylere verilen eğitimde çocuklarla çalışırken sahip olması gereken kriterlerin neler olduğu ve hangi yöntemleri kullanabileceklerinin yanında iyi bir gözlemci ve rehberlik yapabilmeyide kazandırılmaktadır (Küçükylmaz ve Duban, 2006; Üredi ve Üredi, 2006).

Ebeveynlerin çocukları çocuklarına yönelik beklentilerinin büyük olduğu ve geleceğe en iyi şekilde hazırlana bilmeleri, tüm gelişim aşamalarını başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri yargılarının temellerini okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu yeterlik düzeyleri ile ilişkilidir. Bunun yanında ebeveyninden ilk defa ayrılan ve eğitiminin ilk adımı atılan çocukların temelini öğretmenler oluşturması, nedeniyle okul öncesi öğretmen yeterlik inancı üzerinde durulmasının nedenlerinden biridir (Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin verimli ve başarılı eğitim ortamı hazırlaması eğitim ve öğretim ile ilgilidir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik inancı geçmişte karşılaştığı olumlu veya olumsuz durumlar ve dönütlerden etkilenmektedir (Tümkiye, Bal ve Karaçoban, 2014). Okul öncesi öğretmenlerin yeterlik inançları, onların duygu, düşünce ve motivasyonlarıyla ilişkili olsada öğretmenlerin niyetleri ilede yakından ilişkilidir. Bu durumda öğretmenlerin öz yetkinliklerinin etkilenmediği görülmektedir. Bu noktada önemli olan şey okul öncesi öğretmenlerinin hem başarılı hemde başarısız öğrencilerin aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin sorumluluklarını kendi üzerinde hissetmesidir (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010). Unutulmaması gereken en önemli noktalardan bir diğeri de okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlik inançları onların mesleğinde başarıya ulaşmalarında büyük öneme sahip olmasıdır. Yeterlik inancı içsel bir algı olmasının yanı sıra yetenek ve kapasitelerini değerlendirmesini içerir (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

2.11.Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik çoğu zaman özel alanlara veya görevlere yönelik ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özel alanların en başında da öğretmen öz yeterliği gelmektedir(Pajares, 1997).Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'e (2001) göre öğretmen öz yeterlik inancını, öğretmenin öğrencileri beklenen başarıya ulaştırmaya yönelik kendi kabiliyetine ilişkin var olan inancı şekilde ifade etmiştir aynı zamanda Guskey ve Passaro (1994) ise öğretmenlerin, öğrencilere yönelik başarılı ve etkili bir eğitim verebilme konusunda kendine güven duyma inancı şeklinde açıklamıştır.Öz yeterlik inancı kişisel ve genel öğretmen yeterliği olarak iki farklı şekilde ele alınmıştır.Kişisel öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu değişiklikler yaratmasında var olan kapasitesine yönelik inancı iken genel öğretmen yeterliği ekonomik durumlarına, okul ile ilişkisine ve öğrencilerin aile geçmişlerine bakmadan genel şekilde öğrencilerin öğrenmesini etkileyecek inanca sahip olmaktadır (Ashton ve Webb, 1986).

Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik inançları olumlu sınıf atmosferi oluşmasında önemli değişken olarak ele alınmaktadır.Öğretmenlerin yeterlik inançları öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmaya ve derse daha fazla katılımlarının sağlanmasında etkilidir(Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010). Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik inançları öğretmenlerin çocuklara etkili öğretim ortamı oluşturabilmesinde öğretmenlik becerisine sahip olmasına inanması gerekmektedir (Akkoyunlu, Feza ve Aysun, 2005). Yine yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretim uygulamalarında çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma, kullanılan öğretim yönteminin geliştirilmesinde, çeşitli araç-gereçler kullanmada ve araştırmalar yapmada eğilim göstermesini sağlamaktadır.Yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise çocuklara vereceği eğitim öğretmen merkezli olup sadece kitaba dayalı konuları işlemesine neden olur (Henson, 2001).

2.11.1. Özel Eğitim ve Öğretmen Yeterlik İnancı

Özel gereksinimli çocuklara verilecek eğitim sürecinin sonunda çocuklar topluma kazandırılabilmesinde eğitim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için de özel gereksinimli çocuğa verilecek eğitim programı çocukların topluma uyum sağlayabilmesini sağlayacak ve günlük yaşamda kullanabilecekleri becerileri kazanmalarına katkı sağlayacaktır (Battal, 2007). Özel eğitimde öğretmenlerin yeterlik inancı kavramı, çocukların daha zor öğrenen ve daha az motivasyona sahip çocuklar olmak üzere, öğrencilerin öğrenme becerilerini etkileyebilecek düşüncelerine sahip olmasıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin yeterlik inançları ele alındığında daha yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara daha kapsamlı, sağlıklı eğitim verebildikleri, çocukları gerekli hizmetlere yönlendirebildikleri görülmektedir. Bir diğer ifade ile çocukların ihtiyaçlarını sınıf ortamında karşılaya bilmelerinde de oldukça etkilidir (Meijer ve Foster, 1988).

Diğer yandan yeterlik inancı daha düşük olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duydukları desteği karşılamakta zorlanmakta olduğu ve verebileceği yardımları vermeden danışmanlığa yönlendirmeyi seçerler (Soodak ve Podell, 1993). Özel eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmen yeterlik inancı önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı göz önüne alındığında kaynaştırma öğrencilerinin başarısında, sosyal uyumun sağlanmasında ve çocukların gelişimlerinin sağlanmasında da önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yeterlik inançlarının güçlendirilmesi özel eğitim de özel gereksinimli çocukların eğitiminde doğrudan etki oluşturmaktadır. Özdemir (2008) öğretmenlerin nitelikli bir şekilde öğretim yapmaları ve çocukları öğretime dahil etmeleri, karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine olanak sağlar.

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimine olan inancı, derslere olan ilgisi, çocukların başarılı olabilmeleceğine yönelik inancı ne kadar yüksek olursa o öğretmenin yeterlik inancıda bir o kadar yüksek olur. Bu nedenle yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin çocuklara karşı adil, daha eşit, bilinçli, daha yakın, samimi ve içten yaklaşım sergilemesini sağlar (Özerkan, 2007). Bir diğer duruma bakıldığında yeterlik inancı düşük olan öğretmenler özel gereksinimli çocuğun ihtiyacını karşılamada isteksiz, katı, sert ve öğrencilerin eğitimine katkı sağlamaktan

kaçınan kişiler olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda yeterlik inancını geliştirmeye çalışmak yerine dış sebepleri bahane ederek onları doğal gelişimlerine bırakabilir (Ercan, 2007; Kutluca ve Aydın, 2016). Bu nedenle yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik, daha yüksek hedefler belirlemekte, akademik olarak çocukların en üst düzeye çıkarmada daha aktif çaba gösterir (Özerkan, 2007; Yılmaz, 2007).

Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik inançları onların mesleklerinde etkililiklerinin bir belirtisi olarak kabul edilir. Yeterlik inancı yüksek ya da düşük olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışmalarında farklılıklar ortaya koymaktadır. Karşılaştıkları güçlüklerle yönelik daha sabırlı olmalarını sağlar. Aynı zamanda karşılaştıkları olaylara vermiş oldukları tepkilerde farklılık gösterir (Çoban ve Sanalan, 2002).

2.11.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Yeterlik İnancı

Okul öncesi eğitimi çocukların yaşamları boyunca etkisi taşıdığı eğitim olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple çocuklara verilecek olan eğitimin niteliğinde büyük önem taşımaktadır. Nitekli okul öncesi öğretmeni mesleğinin getirmiş olduğu tüm yeterliliğe sahip olması gerekir (Aral, 2000).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara yönelik verilecek olan eğitimde öğretmenlerin yeterlik inançları çocukların eğitimlerini önemli oranda etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini yerine getirmeleri sadece almış oldukları eğitimlerle değil sahip oldukları yeterlik inançlarıyla da yakından ilişkilidir. Aynı zamanda mesleklerine yönelik düşünceleri, mesleğinin getirmiş olduğu gerekliliği yerine getirmeleriyle de ilgilidir. Bu durum ele alındığında okul öncesi dönemde eğitim ve öğretimin yapılması öğretmenlerin yeterlik inançlarının yüksek olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin öğretim kalitesini yükseltmeleri, olumlu etkileşimlerde bulunmaları belirlenen yöntem ve tekniklerin amacına uygun sağaltım yapmaları, yeniliğe açık, güçlüklerle kolayca baş edebilen eğitimciler olmasında yeterlik inançlarının yeri oldukça büyüktür (Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010).

Verimli bir eğitim ortamı sağlamaları ve normal gelişim gösteren çocukların yanında özel gereksinimli çocukların eğitimini başarılı bir şekilde desteklemelerinde de etkili olmaktadır (Cerit, 2010). Okul öncesi dönemde çocuklara profesyonellerce

eğitim verebilmesi eğitim etkinliklerinin istenilen amaca uygun olacak şekilde gerçekleştirmeye yönelik öğretmenin kendisini yeterli hissetmesi yani yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Genç, 2008).

2.12.Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireyler zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan akranlarından farklı olarak gereksinimleri olan bireylerdir. Bu bireylere verilecek olan eğitimin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusunda özel eğitim alanında olarak farklı şekillerde ele alınmaktadır. Geçmişten günümüze kadar özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri ilk olarak ayrı yatılı/gündüzlü okullarda yer alırken günümüzde kaynaştırma eğitimi daha çok benimsenmiştir (Kargın, 2004). Kaynaştırma uygulamasıyla gerek sınıf öğretmenlerine veya özel gereksinimli çocuklara destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla, normal eğitim verilen okullarda eğitim alması şeklinde ifade edilmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Kaynaştırma eğitsel bir kavram olup özel eğitime ihtiyacı olan bireylere uygun eğitim desteğinin sağlanması ile akranlarıyla birlikte normal eğitim verilen sınıflara yerleştirilme uygulamasıdır (Osborne ve Dimattia, 1994).

Aynı zamanda kaynaştırma uygulaması normal eğitim veren kurumlarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akranlarıyla ilişkilerinin artmasında ve etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamaktadır (Moran ve Abbott, 2002). Kaynaştırma yoluyla verilen eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmeleri temeline dayanan özel eğitim uygulamasıdır(MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Eripek (2007) kaynaştırma ihtiyacı olan bireylerin yetersizlik düzeylerine göre değil, var olan yeteneklerine göre sunulan eğitim şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almaları fiziksel kaynaştırmayı, yeteneklerine dayalı destek eğitimi, eğitsel kaynaştırmayı ve yaşlılarıyla iletişime geçmeleri sosyal kaynaştırmayı ifade ettiğini belirtmiştir.

2.13. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Kaynaştırmanın tarihçesine bakıldığında Türkiye’de ve Dünya’da kaynaştırma şekilleri olmak üzere iki başlığa ayrılmaktadır.

2.13.1. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Türkiye’de özel eğitim sistematik ve bilinçli şekilde 1889 yılında İstanbul’da Sağırlar okulunun açılması ile başlamıştır. 1921’de İzmir’de “Özel İzmir Sağırlar ve Körler Müessesesi” okulu açılmış ve İzmir’de 1923 yılında kurulan sağırlar okulu açılmıştır (Şahin, 2005). 1950 yılında Özel Eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi işi Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. 1955’te “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri”nin temelini oluşturan “Psikolojik Servis Merkezi” Ankara’da açılmış. 1980 yılında Özel eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş. 1983’te 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”nda, özel gereksinimli bireylerin yetiştirilmesine yönelik esaslar belirlenmiştir (Kargın, 2003).

Günümüze bakıldığında özel gereksinimli bireylerin bir bölümü normal eğitim veren okullarda kaynaştırma uygulamasından yararlanırken küçük bir bölümü özel alt sınıflarda eğitim almaktadır. Aynı MEB’na bağlı özel ve resmi engelliler okulları da özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminin sağlanmasında yer almaktadır. Aynı zamanda kaynaştırma uygulamalarının daha fazla yaygınlaştırılması adına yapılan çalışmalar devam etmektedir (Sığırtmacı ve Gül, 2008).

2.13.2. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı bir çok farklı etkenden kaynaklıdır. 1950’li yılların başlarında ABD’nde, çocuğu özel eğitim okullarında okuyan ebeveynler bir araya gelerek, çocuklarına fırsat verildiğinde çocukların öğrenebildiğini bundan dolayı verilecek olan bu şansın çocuklar için önemli olduğunu savunmuştur. Ebeveynlerin savunduğu bu görüş çocukların en iyi şekilde eğitim alabilmesini sağlamak amacıyla gönüllü kuruluşlar oluşturulmuş ve çocukların normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitim hakkını kazanmaya çalışılmıştır. 1960’lı yıllarda gelindiğinde eğitimciler, farklı yetersizlik

grubundaki çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim almaları olasılığını araştırmaya başlamıştır. Ardından yapılan araştırmalarda kaynaştırmanın; çocuğun sosyal statüsünü arttıran daha kaliteli öğrenme çevresi oluşturan, çocuğun kişisel özelliğine daha uygun eğitim alabilmesini kolaylaştıran uygulama olduğu belirlenmiştir (Kırcaali, İftar ve Batu, 2006).

1970'li yıllarda ABD'nde çıkarılan kaynaştırma yasası başlamış ardından diğer ülkelerde de yaygınlaşmaya başlamıştır. Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimli bireylerin genel eğitim verilen okullarında akranlarıyla beraber eğitim alma modeli şeklindedir. Bir çok ülkede tartışma konusu olmuş ve yapılan araştırmalar sonucunda ebeveynlerin baskısıyla daha çok uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

2.14. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönemden başlayarak verilecek olan kaynaştırma eğitiminde amaç özel gereksinimli olan bireyleri, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte aynı ortamda gerek eğitsel, gerek sosyal, gerekse fiziksel açıdan bütünleştirerek birlikte eğitim ve öğretim almalarını sağlamaktadır (Odom ve McEvoy, 1990). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin verilmesi çocuklara bir takım kazanımlar sağlamaktadır. Bunlar;

1. Okul öncesi dönemde verilen kaynaştırma eğitimi, erken eğitime katılan özel gereksinimli çocuğun gelişimi, erken eğitime katılmayanlara oranla daha hızlı olduğu ve öğrenmelerinin olumlu yönde gerçekleştiğini göstermektedir (Sucuoğlu, 1997).

2. Çocukların gelişim dönemlerinin kritik yılı olarak kabul edilen okul öncesi dönemde, çocuğun okul öncesine devam etmesi çocuğun öğrendiği yeni davranışları uygulama olanağı kazandıracaktır (Avcı ve Ersoy, 1999).

3. Özel gereksinimli çocuklar okul öncesi dönemde var olan potansiyelini azami olarak kullanabilecek ve akranları ile beraber farklı etkinliklerde buluna bilecek (Wolary ve Wilbers, 1995).

Özel gereksinimli çocuklara okul öncesi dönemde verilecek olan kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların özel eğitim desteği olmadan akranlarıyla sadece birlikte eğitilmeleri demek değil, aksine genel eğitim sınıflarında

bulunan özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin, destek özel eğitim hizmetleriyle beraber eğitim almaları anlamını taşımaktadır (Kargın, 2004).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması, çocuklara en fazla fayda sağladıkları dönem olarak tanımlanmaktadır (Batu, 2012). Ancak buna karşın okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına tabi olan çocuk sayısının az olduğu görülmektedir (Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyüктаşkapu, 2010). Özel gereksinimli çocuğun eğitimine erkenden başlanması yaşamının geri kalan sürecinde başarılı bir şekilde yaşamasında etkilidir. Okul öncesi dönem itibaren özel gereksinimli çocukların kaynaştırmaya tabi tutulması, bağımsız yaşayabilmelerini sağlar (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2009). Okul öncesi dönemden itibaren çocukların kaynaştırmaya tabi tutulması bireylerin topluma uyum sağlamalarında ve toplum yaşamına bir an önce ayak uydurabilmelerinde okul öncesi eğitiminin alınması ile sağlanır (Batu, Kırcaali-İftar, 2006). Okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının sonucunda, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da gelişimleri hızlanmakta aynı zamanda karşılaşı karşıya kaldıkları ikincil yetersizlik düzeyleride önlenmektedir (Eripek, 2003).

2.15. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli çocuğa, normal gelişim gösteren çocuklara, okul öncesi öğretmenine ve ebeveynlere yararlarının olduğu ifade edilmektedir. Bu yararları bakıldığında;

2.15.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Yararları

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim döneminde normal gelişim gösteren çocuklarla beraber aynı ortamda eğitim alması, toplum tarafından kabul görmeleri için uygun davranışlar edinmesi, sosyal yaşama uyum sağlayacak kazançlar elde etmesinde katkıda bulunur (Karamanlı, 1998). Okul öncesi dönemde yer alan kaynaştırma uygulaması çok iyi şekilde planlanmış özel gereksinimli çocukların, akranlarını izleyerek onları model almasına, sosyalleşmesine olanak sağlar. Kaynaştırma uygulamasında normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli akranlarının çeşitli alanlarda gelişim gösterebilmesinde kendilerine rol

model olur ve sınırlı olan becerinin geliştirmelerine katkıda bulunurlar (Lynch ve Sımms, 1988; Metin, 1992).

Özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklar kaynaştırma ortamında normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmesi böylelikle sınıfın bir parçası olması onların kendilerini iyi hissetmelerinde, benlik algılarının gelişmesinde ve topluma uyum sağlamalarında da büyük öneme sahiptir (Ataman, 1996). Aynı zamanda bu çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte bir arada olması onların güçlü ve yazıf yanlarının neler olduğunu, ortak yönlerinin neler olduğunu, grup çalışmasına katılmaları gibi farklı etkileşim ve iletişim imkanı bulmalarına katkı sağlar (Batu, 2000).

2.15.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları

Kaynaştırma uygulamasında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar kadar normal gelişim gösteren çocuklarada yararı bulunmaktadır. Okul öncesi eğitime devam eden çocuğun öz bakımını kendi sağlayabiliyorsa, yaşanılan problemi çözebiliyorsa, duygu ve düşüncelerini kolayca ifade edebiliyorsa ve bir başkasına yardım edebiliyorsa bu çocuk için bağımsız ifadesi kullanılabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun bağımsız hareket edebilmesinde ilerleme kaydedebilecektir (Metin, 1992).

Kaynaştırma uygulamasında çocukların özel gereksinimli çocuğa yönelik daha olumlu tutum sergilemesine ve yetersizlik durumuyla ilgili bilgiside artacaktır (Peck, Carlson ve Helmstetter, 1992). Özel gereksinimli çocuklar ile kuracağı iletişim ve ilişkilerde kazandıkları bilgileri ilerleyen yıllarda kullanabilecek aynı zamanda bireysel farklılıkların neler olduğunu fark edebilecek ve gerçekçi kimlik geliştirmeklerinde fırsat bulabileceklerdir(Eripek, 1986). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara model olmanın veya kendisine yardımcı olabilmenin oluşturduğu duyguyla kendine olan güven duygusu artacak, daha olumlu tutum içinde olacaklardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2.15.3. Kaynaştırma Uygulamasının Ebeveynlere Yararları

Kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuğa ve özel gereksinimli olmayan çocuğa yararı olduğu kadar ebeveynlerde yararı bulunmaktadır.Ebeveynler

çocuğunun normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte iletişim ve etkileşimde bulunmasının onlara akademik, duygusal, sosyal ve kişilik alanlarına katkı sağlayacağını gördükleri durumda çocuklarına yönelik daha gerçekçi tutum içinde olacaklardır (Lynch ve Simms, 1988).

Ebeveynler çocuğunun ihtiyacı, yeteneği ve ilgisi konusunda daha sağlıklı bilgiler edinirler. Çocukları üzerinde daha gerçekçi beklentiler kurar, kaygı ve güvensizlik duygusu en aza iner ve okula yönelik bakış açıları değişir. Aynı zamanda aile içindeki çatışmaların azalmasına ve sağlıklı aile ilişkilerin kurulmasına da katkıda bulunur (Salend, 2005).

2.16. Kaynaştırmada Okul Öncesi Öğretmeninin Roller

Okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocukların yetersizlik durumlarını fark edebilmelerinde aktif rol oynar. Çocuk kaynaştırma kararı ile sınıf ortamına dahil edildikten sonra eğitim ve öğretiminin okul öncesi öğretmenlerinin üstlenmesi gereken rol ve bir takım sorumluluklar bulunur. Bu rol ve sorumluluklar öğrencinin bireysel farklılıklarına göre her ne kadar değişiklik gösterebilir temelde her okul öncesi öğretmen için aynı süreç ve sorumluluklar bulunmaktadır (Diken, 2007).

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine dahil edilen özel gereksinimli çocuğa yönelik olumlu tutum içinde olması çocuğun eğitime olan katkısında arttıracaktır. Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve motor becerilerini geliştirmek adına okul öncesi dönemde uygun etkinlikler ve oyunların hazırlanması yine okul öncesi öğretmenlerin üstüne düşen sorumluluk ve roller arasındadır. Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla etkileşim içinde olması çocukların gelişimleri ve öğretimleri açısından aynı zamanda istenilen davranışların artıp istenmeyen davranışların azalması açısından da önemli olup pekiştirilmesinde de öğretmenlerin önemli roller düşmektedir (Kaya, 2013).

Kaynaştırma uygulamasında öğretmenlerin rolleri elle alındığında özel gereksinimli çocukları tanılama ve değerlendirmede gelişimsel raporlar hazırlama, özel gereksinimli çocuğu fark edebilme ve gerekli yerlere yönlendirme ve bireysel eğitim planı hazırlamadır. Aynı zamanda çocukların eğitim performanslarına göre eğitim verme, ölçme ve değerlendirmede önlemler alma ve gerekli araç-gereçleri temin etme gibi önemli rollere sahiptir (Diken, 2007). Okul öncesi dönemde başarılı

bir kaynaştırma eğitiminin sağlanması öğretmenin kaynaştırma uygulamasını benimsemesi ile gerçekleştirdi ancak bu durumun yeterli olmadığıda görülmektedir (Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013).

2.17. Kaynaştırma Uygulamaları

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortamında normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitimlerine devam etmesidir. En az kısıtlayıcı ortam ise özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılaması bunun yanında normal gelişim gösteren akranlarıyla en fazla birlikte olabilmesidir (Kırcaali-İftar, 1998).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamasının hangi ortamlarda uygulanabileceğini Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) belirtilmektedir. Kaynaştırma uygulaması tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma şeklinde üçe ayrılmaktadır. Bu kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında; Kaynaştırma uygulaması özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bireysel özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Genel eğitim uygulamasında normal sınıf etkinliklerine katılan özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma zamanı çocuktan çocuğa farklılaşır. Kimi özel gereksinimli çocuklar tam zamanlı kaynaştırmaya yerleştirilebilirken, kimileri yarı zamanlı kaynaştırmaya yerleştirilmektedir. Bunun yanında kaynaştırmada uygulamasında çocukların yer aldığı etkinlikler de farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar sosyal açıdan normal gelişim gösteren yaşlılarıyla birbirlerini etkilerler, bazı çocuklar ise sadece belirlenen etkinlikler için kaynaştırılır (Yıkılmış, 2006). Kaynaştırma uygulamasında eğitim türlerine bakıldığında tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, tersine kaynaştırma şeklinde ayrılmaktadır (Sığırtmaç ve Gül, 2008).

2.17.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinimli çocukların, genel eğitim verilen okullarda eğitim alma şekline tam zamanlı kaynaştırma denir. Çocukların kaydı normal eğitim verilen okulda yer alır ve çocuk tam gün süreyle normal eğitim verilen sınıfta eğitim almaktadır. Tam zamanlı kaynaştırma ile eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklarla beraber aynı sınıfta eğitim alırken

kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını da takip eder (Ataman, 2003).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda öğrenci sayısının okul öncesi eğitimde özel gereksinimli iki çocuğun olduğu sınıfta on öğrenci, bir özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıflarda yirmi öğrenci bulunması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde ya da diğer kademelerde gerçekleştirilen tam zamanlı kaynaştırma uygulaması, normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı sınıfta eğitime tabi tutulurlar. Eğitimlerini okul öncesi öğretmenleri ya da sınıf öğretmenleri gerçekleştirir (MEB, 2013). Bu sistem ele alındığında kaynaştırma öğrencisinin tüm ihtiyaçlarını okul öncesi ya da sınıf öğretmeni karşılar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Tam zamanlı kaynaştırma kapsamında eğitime tabi olan çocuklar normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı ortamda yer alır ve normal gelişim gösteren çocukların tabi olduğu müfredatı takip eder. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ele alındığında;

a) Kaynaştırma eğitiminin bireyselleştirilerek uygulanmasında gerekli olan fizsel düzenlemelerin yapılması.

b) Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği ortamlarda her sınıfta maksimum öğrenci sayısı 2 olması gerekmektedir. Okul öncesi kurumlarında 14 ortaokullarda toplamda 30 öğrencinin yer alması gerekmektedir.

c) Kimi özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitiminde ayrı sınıflarda eğitim alması gerekmektedir. Bu sınıflar okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumu şeklinde sıralanabilmektedir. Bunun yanında sınıf mevcutları okul öncesi dönem için 6, ilkokul ve ortaokul için 12, ortaöğretim için 20 ve yaygın eğitim ortamı için 10 kişi olacak şekilde sınıflandırılmaktadır.

d) Özel eğitime ihtiyaç duyan fakat özel gereksinimli olmayan çocuklar, talep etmeleri durumunda bulundukları çevreye yakın olan ve kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim alabilirler (MEB, 2006).

2.17.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Özel gereksinime ihtiyacı olan çocuğun bazı derslere normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte girmesi ya da ders dışındaki etkinliklere katılması şeklindedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Çocuğun kaydının özel sınıfta olduğu çocuğun başarılı olduğu derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte

eğitim alma durumudur. Yapılan bu uygulama ile özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun akademik yararın sağlanmasının yanında sosyal becerisinin artmasına ve yeni beceriler kazanmasına katkı sağlar (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu çocukların bulundukları sınıfların okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenci olması gerekmektedir. Fakat otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için her kademede de sınıf mevcudu en fazla 4 olmalıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Kaynaştırma uygulaması içerisinde yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılması ve ihtiyaç duyduğu alanlarda destek eğitimi alması için kaynak odalarda eğitim alması şeklinde ifade edilebilir. Gerekli düzenlemeler yapılması güvence altına alınmıştır (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004).

Bu uygulama yaygın bir biçimde olmakla beraber, eğitimin uygulandığı zaman çocuk açısından yararlı olan eğitim şekli olarak ifade edilir. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimine tabi olan çocukların akademik gelişimlerinin yanında sosyal gelişimlerinde sağlanması amaçlanmıştır. Bu uygulama ile akademik yönden gelişim sağlanması amaçlanırken yarı zamanlı kaynaştırmanın bir diğer yararı çocukların sosyal becerilerinin gelişmesiyle beraber farklı birtakım sosyal beceriler kazanmasını sağlamasıdır (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminde yer alan usul ve esaslar incelendiğinde;

a) Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında kaynaştırma eğitimi yapılan sınırlar ile birlikte eş zamanlı olarak özel gereksinimli çocuğun hem özel eğitim desteği alması hemde kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda eğitiminin sağlanmasıdır.

b) Fiziksel şartlar yönünden çocuğun hazırlanan eğitim programları çerçevesinde çocuklar tüm eğitim ortamından faydalanmaları sağlanır.

c) Çoklu yetersizliği olan çocuğun özel eğitim sınıflarında kendisi için tasarlanan araç-gereçle kullanılması ve gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanmasında gerekli önlemler alınır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda ve bunun yanında ilköğretim ile ortaokullarda sınıf mevcudunun 10 yaygın eğitim sınıflarında ise 15 kontenjan olacak şekilde olması gerekmektedir. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun aynı sınıfta en azla 2 çocuk olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2006).

2.17.3. Tersine Kaynaştırma

Normal gelişim gösteren çocukların isteği doğrultusunda kaynaştırma uygulaması olan özel eğitim okullarında açılacak sınıflarda eğitim alması şekline denir (Köse-Biber, 2009). Bu uygulamada sınıf mevcudunun 5'i özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenci olmak zorundadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Bu tür sınıflarda yer alan öğrencilerin sayısı özel gereksinimli olmak üzere en fazla 14 olması gerekmektedir. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde ise 20 öğrenci ve bunların beşi özel gereksinimli olması gerekmektedir. Yaygın eğitime bakıldığında ise kontejanın en fazla 10 ile sınırlı olması gerekmektedir (MEB, 2006). Özel gereksinimli olmayan çocuklar için ayrı sınıf açılması ve bu çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile aynı sınıflarda eğitim alması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010).

2.18. Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmen Etkeni

Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve başarıya ulaşabilmesindeki en temel öge öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeyi, kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilmesinde etkilidir (Batu, 2000). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılaması, sınıf ortamında normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklarla sağlıklı iletişim kurması ve çocukların topluma kabulünün sağlanmasında öğretmenler önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Yıkılmış, 2006).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde sağlanması yeterli inançlarına ve tutumlarına bağlıdır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum içinde olması özel gereksinimli öğrencinin başarılı bir şekilde eğitiminin sağlanabilmesi bakımından önemli katkılar sağlar (Kargın, 2004).

2.19. Konu İle İlgili Yapılan Yapılan Araştırmalar

2.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Temel (2000), anaokulu öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmaya 118 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 41 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada özel eğitim dersine yönelik eğitim alan öğretmenlerin, daha kaynaştırma eğitimine yönelik kendilerini yeterli buldukları, özel eğitimle ilgili herhangi bir ders almayan öğretmenlerin ise kendilerini yeterli bulmadıkları özel gereksinimli öğrenciyle çalışmış öğretmenlerin, çalışmayanlara göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sünbül ve Sargın (2002), okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin tutumlarını inceledikleri araştırmaya 110 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Veri toplama aracı olarak "Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği" ve hazırlanan anket formuyla toplanmıştır. Elde edilen bulgularda kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum içinde olduğu, yetersizlik türü ve değişkeni arttıkça çocuklara yönelik tutumlarının farklılaştığı belirlenmiştir.

Varlier (2004), kaynaştırma uygulamalarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmaya 30 anasınıfı öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tamamı özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okul öncesi eğitimine katılmaları gerektiğini, okul öncesi dönemde bu bireylerin kaynaştırma ile eğitilmelerinden yana oldukları ve özel eğitimle ilgili eğitim veya ders aldıkları belirlenmiştir.

Diken ve Özokçu (2004), özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya 82 zihin engelliler öğretmeni, 38 özel gereksinimli çocukla çalışan toplam 120 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin genel öğretim öğretmenlerine göre öz yeterlilik algılarında herhangi bir anlamlılık elde edilmemiş ancak özel eğitim öğretmenlerinin genel yeterlik alanları ve çalışma süreleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

İzci (2005), sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime yönelik yeterlik düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmaya 132 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş. Elde edilen bulgulara öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik bilgileri ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı bu sebeple özel eğitim dersinin minimum 2 dönem olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Diken (2006), öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve zihin engelli çocukların kaynaştırılma uygulamasına alınmasına yönelik görüşleri incelemiştir. Araştırmaya 145 öğretmen adayı katılmıştır ve araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Araştırmada verilerin toplanmasında "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" türkçe versiyonu ve "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya yönelik kendilerini yeterli hissettikleri, öğretmen adaylarının öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına dahil edilmesine yönelik olumlu görüşler içinde oldukları belirlenmiştir.

Ekici (2006), ilköğretim öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada 330 öğretmen yer almıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adayı Öz-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara fen bilgisi öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki yeterliklerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Battal (2007), sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya 285 sınıf ve 104 branş öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Veri toplama aracı olarak Kaynaştırma Eğitimi Anketi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan çocukları tanımada yeterli oldukları, sınıf ve branş öğretmenlerinin uygulama, değerlendirme alanlarında kendilerini yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.

Karahan(2008), özel eğitim okulunda eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmaya 263 eğitimci dahil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile eğitim cinsiyet, çalışma süresi, çalışılan alan, mezun olunan alan, çalışılan kurum değişkenleri arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlilik algıları ile demografik

değişkenler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öz yeterlik algısı ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 250 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, frekans, T-testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin yüksek kişisel yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim yeterlik görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdemlerine, yaşlarına ve öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı ancak kişisel yeterlik görüşlerinin cinsiyetlerine, kıdem yıllarına, branşlarına ve yaşlarına göre farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdoğan (2009), özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 91 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin çoğunun yeterlik inançlarının ve stres düzeylerinin yüksek olduğu aynı zamanda yeterlik inançları ile stres düzeyleri arasında ilişki olduğu ve öğretmenlerinin yeterlik inançları ve stres düzeyleri ile çalışma saatleri ve kıdem yılı arasındada anlamlı ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009), okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum ve yeterlik inançlarının belirlenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" ve "Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla öz yeterlik algıları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kararsız düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Şahbaz ve Kalay (2010), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya 265 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin mezun olunan okul, cinsiyet, eğitim aldıkları sınıf, özel eğitim dersi alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik inançlarını belirlemişlerdir. Araştırmaya 40 sınıf öğretmeni yer almıştır. Araştırma öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasında yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Formda 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili eğitim almadığı ve kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Zağlı (2010), okul öncesi öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada 106 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Araştırmada “Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve “Öğretmen Anket Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin yetersizliği olan çocuklara yönelik genel ve kaynaştırma eğitimine yönelik medeni durumlarına, çocuk sahibi olma durumlarına, okul türüne, özel eğitim dersi alma durumuna, özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilere yönelik genel tutum ölçeğinde en yüksek eğilimi 42 yaş ve üzeri, evli, çocuk sahibi olan, fakülte mezunu olan, kaynaştırmayla ilgili ders alan, kurs, seminer gibi eğitimlere katılanların tutumlarının daha yüksek olduğu elde edilmiştir.

Alaçayır (2011), zihin engelliler bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 139 kız, 49 erkek dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Araştırmada "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" ve "Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarıyla mezunun olunan lise, cinsiyet ve bölümü tercih sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Kuzu (2011), zihinsel engelliler, sınıf, edebiyat, ingilizce, coğrafya, pdr, okul öncesi, matematik, bilgisayar, fen bilgisi, müzik ve kimya branşlarındaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları ile öz duyarlık düzeyleri ile aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 547 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Veri toplama aracı olarak "Entegrasyona Karşı Tutum Ölçeği" ve "Öz Duyarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine uygulamasına yönelik tutumlarının gelir, yaş, yetersizliği olan bir yakınının bulunup bulunmadığı,

yakınlığın derecesi, yetersizlik türü, yetersizlik durumu değişkenlerine göre fark göstermediği belirlenmiştir.

Aker (2014), öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarını incelediği araştırmada 596 öğrenci yer almıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanmasında "Kaynaştırma Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmen adayı tutumlarının araştırmadaki tüm değişkenlere göre farklılaştığı ancak mesleki yeterlik algıları ile branşların kaynaştırmaya yönelik tutumların branşlarında önemli etken olduğu belirlenmiştir.

Demir (2014), okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlendiği araştırmaya 579 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş. Verilerin toplanmasında "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin kişisel özelliklerini içeren değişkenlere göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin farklılaşmadığı belirlenmiş. Aynı zamanda daha önce kaynaştırma eğitim öğretmenlerin ortalama değerlerinin kaynaştırma eğitimi vermeyenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiş olsada gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Nacaroglu (2014), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları belirlemiştir. Araştırmaya sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 109 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve "Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda kaynaştırma uygulamalarına yönelik kişi ve kurumların tutumlarının olumlu olduğunu belirlenmiştir. Aynı zamanda kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alanların, eğitim almayanlara oranla, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okulun yerleşim biriminin büyük olanların, küçük olan öğretmenlere göre öğretmenlerin kendilerini daha yeterli buldukları belirlenmiştir.

Toy (2015), sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmaya 340 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve "Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği" ve "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf

yönetimine yönelik yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdem, seminer/kurs almaya göre herhangi bir farklılığın olmadığı ancak yeterlik inançlarının, yapabilirim seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Öz Güneş (2016), KKTC’nde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 130 öğretmen ile gerçekleşmiştir. Tarama modeli ile gerçekleşen araştırma "Kaynaştırma Görüş Ölçeği" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerin kararsız düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda cinsiyet mezun oldukları bölüm ve kaynaştırma uygulamasına yönelik ders alma durumları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin mesleki yılları ile BEP uygulamaları ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Şen (2016), öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik beklentileri sorunları ve önerileri ele aldığı araştırmaya 26 öğretmen dahil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin öğrencilerin daha çok sosyal olmalarını destekledikleri, kaynaştırma uygulamasına katılan öğrencilerle çalışmaktan memnun oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çocuğun yetersizlik türünden sorunlar yaşamışlardır. Yaşanan sorunları çözmede uzmanlardan yardım aldıkları aynı zamanda soruları çözmeye yönelikte önerilerde bulundukları belirlenmiştir.

Ünal (2017), kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri incelediği araştırmaya 121 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve "Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen etmenleri sırasıyla: Sivil Toplum Örgütleri, Fiziki Koşullar, Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler, Uygulama, Aileler, Mevzuat, Rehberlik Araştırma Merkezi, Okul İdarecileri, Rehber Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri olarak değerlendirmişlerdir.

2.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayların tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada genel eğitim verilen okullarda kaynaştırma uygulamasına katılan çocuklara yönelik tutumları ele alınmıştır. Elde

edilen bulgularda öğretmen adaylarının çocukların genel eğitim verilen okullarda kaynaştırılma uygulamasına katılmalarına yönelik olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda davranış bozukluğu olan çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamasında olumlu görüşün azaldığı belirlenmiştir.

Hastings ve Oakford (2003), öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkında tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 93 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Kaynaştırmanın Etkileri Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının diğer çocuklarla ve öğretmenlerle duygusal ve davranışsal sorunları olduğu, özel gereksinimli çocuklardan negatif bir tutum sergilediklerini belirlenmiştir.

Weisel ve Dror (2006), özel eğitime ihtiyacı olan çocukların etkinliklere dahil etme konusunda 139 öğretmenin tutumlarını incelemeye yönelik "Öğretmen Yeterlik Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırmada eğitim ortamının, okul organizasyonunun ve öğretmenlerin yeterlik inancı incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğrencileri dahil etme konusundaki tek gösterge olduğunu belirlenmiştir. Bunun yanında olumlu okul ortamı yakalayanlar çocukların dahil edilmesine yönelik olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Billheimer (2006), okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yeterlik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 44 sınıf, 40 okul öncesi öğretmeni adayı dahil edilmiş ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmen adayları aile katılımı, karar verme ve olumlu okul iklimi yaratmada daha yüksek puanlar aldıkları öğretmen adaylarının yeterlik algıları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Schwarber (2006), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını incelediği araştırmada 32 eğitimci 166 okul öncesi öğretmeni, 29 özel eğitim öğretmeni ve 105 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Elde edilen bulgularda özel eğitim öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu, grupların genel eğitim hedefleri arasında farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Laarhoven, Dennis, Lynch, Bosma ve Rouse (2007), kaynaştırma uygulaması kapsamında genel ve özel eğitim öğretmen adaylarının yetiştirilme modeli adlı çalışmada özel ve genel eğitim alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli çocukları etkin bir biçimde destekleyebilmede, öğretmen adaylarının

belirli becerilere sahip olması gerektiği belirlenmiştir.

Dawson (2008), özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yeterlik düzeylerini ele aldığı çalışmada 245 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve "Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlilik Ölçeği" ve "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgularda genel eğitim ve özel eğitim öğretmen adaylarının aldıkları puanların son teste anlamlı olarak daha stresli oldukları aynı zamanda daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

Chopra(2008), kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmenlerinin tutumlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerinin, cinsiyet, yerleşim ile kıdem yılına göre kaynaştırma uygulamaları arasındaki farklılara bakılmış. Aynı zamanda özel eğitim hakkında eğitim alan ve eğitim almayan öğretmenlerin de kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında farklığa bakılmıştır. Araştırmaya 40 öğretmen dahil edilmiştir. Verin toplanmasında anket formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda kadınların erkeklere göre kırsal kesimdekilerin kentsel bölgedekilere göre farkındalığın az olduğu aynı zamanda 10 yıldan az tecrübesi olanların fazla olanlara göre ve kaynaştırma eğitimi alanların almayanlara göre olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

El-Ashry (2009), öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmaya lisans eğitimine devam 1625 ilk ve ortaokul öğretmen adayları yer almıştır. Veri toplama araç olarak "Kaynaştırma Hakkında Hizmet Öncesi Öğretmen Tutumları Anketi" uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutum içinde oldukları, ikinci sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutumlar içerisinde oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda özel gereksinimli çocuklara sosyal alanda iletişim içinde oldukları belirlenmiştir.

Lancaster ve Bain (2010), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarındaki deneyimleri, yeterlik algılarını incelediği çalışmada veri toplama aracı olarak "Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Ölçeği" ve "Öz-Yeterlilik" envanteri kullanılmıştır. Araştırma ön-test ve son-test deneysel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonucunda öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlik inançlarında farklılık olduğu ön-test ve

son-test arasında önemli farklılıklar belirlenmiş. Aynı zamanda yeterlik algılamaları, son- testte daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Berry, Berst, Jund, Overton, Rondina ve Tate (2011), genel eğitim sınıflarında kaynaştırıcı eğitim hakkında öğretmenlerin tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerinin duygularını değerlendirme de 14 sorulu üç adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ancak kaynaştırma uygulamalarına yönelik daha çok eğitim ve desteğe ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

McKay (2012), ilkokulda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelediği araştırmaya 661 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafında geliştirilen ve 38 sorudan oluşan "Tutum Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fiziki şartlar, okulun bulunduğu yer, çocuğun yetersizlik türü ve okul idarecilerinin öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında yer alan öğrencilere yönelik olumlu tutum içinde oldukları aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklar tarafından özel gereksinimli çocukların dışlandığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma nicel araştırma yöntemlerinden İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişkenin birbirleri arasındaki değişimin derecesini ya da düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma şeklidir (Karasar, 2011).

Yapılan çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin uygun olduğu planlanmıştır.İlişkisel tarama modelinde, değişkenler arasındaki ilişkiler karşılaştırma ve korelasyon türü şeklinde iki biçimde incelenir. Karşılaştırma türü; en az iki değişkenin bulunduğu ve bunlardan birine göre gruplar oluşturularak, öteki değişkenin, aralarında değişme olup olmadığı incelenirken, Korelasyon türünde ise, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişim gösteriyorsa bunun nasıl olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Karasar 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018/19 yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yer alan okul öncesi dönemde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 128 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler		n	%
Yaş	20-25 yaş	46	35,9
	26-30 yaş	59	46,1
	31 yaş ve üzeri	23	18,0
Mesleki Kıdem	1-2 yıl	59	46,1
	3-4 yıl	45	35,2
	5 yıl ve üzeri	24	18,8
Sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmaması durumu	Evet	53	41,4
	Hayır	75	58,6
Özel gereksinimli çocuklarla çalışma durumu	Çalıştım	88	68,8
	Çalışmadım	40	31,2
Kaynaştırma eğitimiyle ilgili kurs veya seminer alma durumu	Aldım	67	53,3
	Almadım	61	47,7
Toplam		128	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; %35,9'u 20-25 yaş arasında, %46,1'i 26-30 yaş arasında ve %18,9'ı 31 yaş ve üzerinde olduğu, %46,1'i 1-2 yıl arasında, %35,2'si 3-4 yıl ve %18,8'i 5 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip oldukları; %41,4'ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunduğu, %58,6'sının bulunmadığı, %68,8'i özel gereksinimli çocuklarla çalıştığı, %31,2'si çalışmadığı ve %53,3'ü kaynaştırma eğitimiyle ilgili kurs veya seminer aldığı %47,7'i almadığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Bilgiç ve Meral (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği” (KÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izini Ek 1’de yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerinin; yaşı, mesleki kıdemi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, özel gereksinimli çocuklara çalışma durumu ve kaynaştırma eğitimleri ilgili kurs/seminer alma durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 3'te yer almaktadır.

3.3.2. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) Hollender'in (2011), kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliğinin belirlenmesi amacı ile geliştirilmiş ve Bilgiç ve Meral (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutlu ve 24 maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler yeterlik inançlarını ölçmeye dayalı olup olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .94'tür. Ölçek 5'li likert tipi olup "Hiç Yapamam-1", "Yapamam-2", "Kısmen Yapabilirim-3", "Yapabilirim-4" ve "Yüksek olasılıkla yapabilirim-5" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 120 ve en düşük puan 24'tür. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğretmen yeterlik inancında artış olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .945 olarak hesaplanmış geçerlik ve güvenirlik değeri yüksek bulunmuştur. Kaynaştırma eğitimi yeterlik inancı aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.

Kaynaştırma Eğitimi Yeterlik İnancı Aritmetik Ortalamaları

Ortalama	Düzye
1.00 - 1.80	Hiç yapamam
1.81 - 2.60	Yapamam
2.61 - 3.40	Kısmen yapabilirim
3.41 - 4.20	Yapabilirim
4.21 - 5.00	Yüksek Olasılıkla Yapabilirim

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye' den ve Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan araştırmayla ilgili gerekli izin yazıları alınmıştır. Ardından raslantısal olarak belirlenen ve Lefkoşa, Girne ve Magusa bölgelerinde okul öncesi eğitim veren ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okullara gidilerek okul yöneticilerine araştırmanın amacı ve kullanılacak veri toplama aracı hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için izin veren okul yöneticisinin yönlendirmesi ile okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul öncesi öğretmenlerinin uygun saat ve tarihler doğrultusunda okul öncesi öğretmenleriyle yaklaşık 10-15 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı öğretmenlere kendini tanıtarak, araştırmada hiçbir kişisel bilgi istenmediğini, araştırmanın gizli tutulacağını ve kimsenin bireysel olarak değerlendirmeye alınmayacağına yönelik etik ilkeler hakkında bilgiler vermiştir. Araştırmacı gerekli açıklamaların ardından öğretmenlere aydınlatılmış onam formunu okumalarını, araştırmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda onaylamalarını ve araştırmadan istedikleri zaman ayrılabilme haklarının olduğunu da ifade ederek kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle cevaplamalarını istemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan toplanan SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin homojenlik sınaması için SPSS Explorer'ın analizi uygulanmıştır. Hatalı ya da eksik işaretlenmiş olan 8 cevap kağıdı analiz dışında bırakılmış toplam 128 öğretmenden elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma yürütülmüştür.

Öncelikle öğretmenlere ait kişisel bilgilerin yüzde dağılımları belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunma durumu, özel gereksinimli çocuklarla çalışma durumu ve kaynaştırma eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal ve grup sayısının iki

olduğu durumlarda T-testi, ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda ise ANOVA kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda çıkan değerlerin anlamlı olması durumunda ($p < 0,05$) hangi grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunun belirlenmesinde TUKEY analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarını belirlenmeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Ne Düzeydedir?

Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nden aldıkları puanlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları

	İfadeler	n	$\bar{X}$	ss
1	Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	128	3,53	1,07
2	Dersi, öğrenme gücü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	128	3,77	1,05
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	128	3,65	,87
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	128	3,95	,97
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	128	3,75	,83

	İfadeler	n	$\bar{X}$	ss
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	128	3,67	,85
7	Öğrenme gücüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	128	3,65	,82
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	128	3,67	,80
9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	128	3,81	,83
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	128	4,02	,66
11	Öğrenme gücüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	128	4,07	,85
12	Öğrenme gücüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	128	3,96	,82
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	128	3,68	,77
14	Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	128	3,64	,79
15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	128	3,58	,76
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme gücüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	128	3,65	,75

	İfadeler	n	$\bar{X}$	ss
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	128	3,72	,80
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	128	3,68	,86
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi etkinliklere yönlendirebilirim.	128	3,79	,83
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	128	3,89	,79
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	128	3,85	,86
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	128	3,85	,79
23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	128	3,83	,75
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	128	3,98	,79

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik inançları puanlarının ortalaması 3,53 ile 4,07 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip madde incelendiğinde, ($\bar{x}=4,07$, $ss=,85$) ortalama ve standart sapma ile 11. maddenin olduğu, en düşük ortalamaya sahip madde incelendiğinde ($\bar{x}=3,53$, $ss=1,07$) ortalama ve standart sapma ile 1. madde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimleri sağlamada “yüksek olasılıkla yapabilirim” düzeyinde olduklarını görmektedirler. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının betimsel istatistik analizi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarını Betimleyen İstatistik Analiz

Ölçek	n	$\bar{x}$	Ss
Kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilik inançları	128	3,78	,55

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ortalama ve standart sapma değerleri ($\bar{x}=3,78$, $ss=,55$)“yapabilirim” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Yaşlarına Göre Farklaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin KÖYÖ’den aldıkları puanların yaşlarına göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Yaşları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarını Belirlenmeye Yönelik Betimsel Analiz

Ölçek	Yaş	n	$\bar{x}$	ss
KÖYÖ- Toplam	20-25 yaş	46	3,55	,54
	26-30 yaş	59	3,89	,47
	31 yaş ve üzeri	23	3,93	,63
	Toplam	128	3,78	,55

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının ortalama ve standart sapma puanları, 20-25 yaş arasında olan öğretmenler için ($\bar{x}=3,55$, $ss=,54$), 26-30 yaş arasında olan öğretmenler için ($\bar{x}=3,89$, $ss=,47$), 31 yaş ve üzerinde olan öğretmenler için ($\bar{x}=3,93$, $ss=,63$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin KÖYÖ’den aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Yaşları Arasındaki Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Varyans Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamı	F	P	Açıklama
KÖYÖ-Toplam	Gruplararası	3,741	2	1,871	6,531	,002	p<0,05 (1-2, 1-3)
	Gruplariçi	35,805	125	,286			
	Toplam	39,547	127				

Tablo 6 incelendiğinde uygulanan TUKEY analizi sonucunda KÖYÖ’de hem 26-30 yaş hem de 31 yaş ve üzeri grupta olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 21-25 yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($F_{(2,125)} = 6,531$, $p < 0,05$). Buna göre öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının arttığı görülmektedir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin KÖYÖ’den aldıkları puanların çalışma sürelerine göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarını Belirlenmeye Yönelik Betimsel Analiz

Ölçek	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss
KÖYÖ- Toplam	1-2 yıl	59	3,68	,55
	3-4 yıl	45	3,92	,47
	5 yıl ve üzeri	24	3,77	,67
	Toplam	128	3,78	,55

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının ortalama ve standart sapma puanları, 1-2 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler için ($\bar{x}=3,68$, $ss=,56$), 3-4 yıl arasında

mesleki kıdemli olan öğretmenler için ($\bar{x}=3,92$, $ss=,47$) ve 5 yıl ve üzerinde mesleki kıdemli olan öğretmenler için ($\bar{x}=3,77$, $ss=,67$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin KÖYÖ'den aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Varyans Analizi

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamı	F	P	Açıklama
KÖYÖ- Toplam	Gruplararası	1,469	2	,734			
	Gruplariçi	38,078	125	,305	2,411	,094	$p>0,05$
	Toplam	39,547	127				

Tablo 8 incelendiğinde uygulanan TUKEY analizi sonucunda KÖYÖ'de alınan puanların öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,125)}= 2,411$ $p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inancıları üzerinde bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunma Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemede yapılan T-testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunup Bulunmaması Durumları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik T-testi Analzi

Ölçek	Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Açıklama
KÖYÖ	Evet	53	4,00	,40	4,27	,001	P<0,05
Toplam	Hayır	75	3,62	,59			

Tablo 9 incelendiğinde uygulanan T-Testi sonucunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yeterlik inançları daha yüksektir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının özel gereksinimli çocuklarla çalışma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan T-Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışma Durumları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik T-Testi Analizi

Ölçek	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	T	p	Açıklama
KÖYÖ	Çalıştım	87	3,39	,45	7,65	,000	p<0,05
Toplam	Çalışmadım	41	3,32	,47			

Tablo 10 incelendiğinde uygulanan T-Testi sonucunda özel gereksinimli çocuklarla çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre özel

gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çalışamayan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir .

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Onların Özel Eğitimle İlgili Kurs veya Seminer Alma Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan T-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Sınıfında Özel Eğitimle İlgili Kurs veya Seminer Alma Durumları ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığı Belirlemeye Yönelik T-testi Analizi

Ölçek	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Açıklama
KÖYÖ	Aldım	68	4,05	,44	6,65	,000	p<0,05
Toplam	Almadım	60	3,47	,52			

Tablo 11 incelendiğinde uygulanan T-testi sonucunda özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alan öğretmenler ile almayan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Buna göre özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alan öğretmenlerin almayanlara göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir.

4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasında İlişki Var Mıdır?

Öğretmenlerin demografik özellikleri ile kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Yapılan Korelasyon Analizi

Değişken	n	r	P
KÖYÖ-Toplam			
Yaş	128	,277**	,002
Çalışma süresi	128	,106	,235
Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu	128	-,333**	,000
Özel gereksinimli çocukla çalışma durumu	128	-,570**	,000
Özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumu	128	-,514**	,000
p<0.01			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Person Korelasyon Analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları ile yaşları arasında [$r=,277$, ($p<0,02$)] pozitif yönlü, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu [$r=,333$, ($p<0,00$)], özel gereksinimli çocukla çalışma durumu [$r=,570$, ($p<0,00$)] ve Özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumu arasında [$r=,514$, ($p<0,00$)] negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş. Ancak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları ile çalışma süreleri arasında [$r=,106$, ($p>0,235$)] istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu duruma göre öğretmenlerin yaşlarının artması, kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inancının artmasına, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, özel gereksinimli çocukla çalışma durumu ve özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma durumunun azalması, kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inancının artmasını sağlamaktadır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları ile bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma grubunun kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının en fazla öğrenme güclüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimleri sağlamada *yüksek olasılıklayapabilirim* düzeyinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin kendilerini en fazla yeterli gördükleri alanın, kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygun materyalleri kolaylıkla bulmaya yönelik olduğu belirlenmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik inançlarının *yapabilirim* düzeyinde olduğu yani öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Alan yazında yer alan ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında kendilerini yeterli gördükleri benzer araştırmalar (Bozgeyikli, 2002; Yavuz, 2005; Battal, 2007; Benzer, 2011; Dolapçı, 2012; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Toy, 2015; Dolapçı ve Demirtaş, 2016) elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Camadan'ın (2012), yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini kısmen yeterli gördüğü, (Temel, 2000; İzci, 2005; Nizamoğlu, 2006; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010) yapmış oldukları araştırmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik kendilerini yetersiz gördüklerini belirlenmiştir.

Elde edilen bulgularda okul öncesi eğitimin amaçları ile özel eğitimin amaçlarının birbirleriyle benzer nitelikte olması (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006) okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya ek olarak okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimiyle ilgili daha fazla bilgi edinmesi, öğretmenlerin yeterlik inançlarının artırmasında etkili olabileceği de düşünülmektedir.

Yaşla ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarında arttığı belirlenmiştir. Alan yazın

incelendiğinde araştırmada elde edilen bulgulara benzer olarak (Milner ve Woolfolk-Hoy, 2002; Çimen, 2007; Türk, 2008; Karacaoğlu, 2008; Benzer, 2011) yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya koyulduğu görülmektedir. Buna göre yaşça daha genç olan öğretmenlerin yaşı ilerlemesi ile okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının arttığı söylenebilir.

Mesleki kıdem ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile yeterlik inançları arasında bir farklılık oluşturmamaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalara incelendiğinde elde edilen bulgulara benzer olarak (Benzer, 2011; Çiftçi, 2016; Korkut, 2009; Köse, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Türk, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Zararsız, 2012), öğretmenlerin yeterlik inançlarının kıdem yılına göre farklılaşmadığını buna karşın (Altunbaş, 2011; Gençtürk, 2008; Karacaoğlu, 2008; Say, 2005; Turcan, 2011; Toy ve Duru, 2015), kıdem yılı ile yeterlik inançlarının farklılaştığını ortaya koymuştur.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançları incelendiğinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların bir arada bulunduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu durum daha önce özel gereksinimli çocuklarla çalışmış olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların farklılıklarının neler olduğu, ihtiyaçlarını nasıl karşılanacağı, hangi çözüm yollarına başvuracağı gibi tecrübe edinmiş olmaları göz önüne alındığında kaynaştırma öğrencisiyle çalışmamış öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görebilmeleriyle açıklanabilir.

Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgulara benzer sonucu olan araştırmaya rastlanmamıştır ancak araştırmada elde edilen bulguya benzer nitelikte olan (Ünay, 2012) araştırmanın olduğu görülmektedir. Buna karşın sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirleyen (Toy, 2015) araştırmanın olduğuda görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna bakıldığında özel gereksinimli çocuklarla çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklarla çalışmayan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum kaynaştırma öğrencisiyle çalışan öğretmenlerin çalışmayan öğretmenlere göre öğrenciler için uygun öğrenme tekniği geliştirebileceği, alternatif öğretim stratejileri uygulayabilmede, çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilmede, öğrencinin seviyesine uygun kaynak ve materyaller geliştirebilmede daha etkin olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgumuzu destekleyen çalışmalar olmasada benzer olarak yapılan araştırmalarda zihinsel engelli bireylerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirleyen (Diken, 2006; Diken ve Özokçu, 2004) araştırmaların olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının özel eğitimle ilgili kurs veya seminer almalarına göre farklılaştığı görülmektedir. Özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alan öğretmenlerin almayanlara göre kendilerini daha yeterli buldukları inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bulgulara benzer nitelikte (Berk, Gülveren ve Başer, 2009; Camadan, 2012; Dağlar, 2011; Dolapci, 2012; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Güven ve Çelik, 2011; Kuzu, 2011; Lancaster ve Bain, 2010; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Sarı ve Bozgeyikli, 2002; Toy, 2015; Temel, 2000) olan araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak (Karacaoğlu 2008; Ekşi, 2010; Şahbaz ve Kalay 2010) yaptığı araştırmada özel eğitimle ilgili ders, kurs veya seminer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının farklılaşmadığını belirlemiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında kaynaştırma eğitime veya özel eğitime yönelik ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikli bir eğitim almanın kaynaştırma eğitiminde başarıya ulaşmada ve kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son bulgusuna bakıldığında öğretmenlerin yaşlarının artması, kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancı arasında pozitif yönde ilişki olduğu yani yaşın artmasıyla kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancının arttığı belirlenmiştir. Diğer yandan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, özel gereksinimli çocukla çalışma durumu ve özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma

durumu arasında negatif yönde ilişki olduğu ve mesleki kıdem arasında ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın bulguları incelendiğinde, elde edilen bulgulara benzer nitelikte yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ancak yaş değişkeniyle ilgili yapılmış araştırma bulgusuna bakıldığında; yaş ile kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancı arasında ilişkinin olduğunu (Dolapçı, 2013; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2011; Karacaoğlu, 2008; Ünal, 2010) belirleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın yaş değişkeni ile kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancı arasında ilişkinin olmadığını (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Bilen, 2007; Ekşi, 2010) belirleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Yine yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile özel eğitim dersi almaları arasında ilişki olduğunu Temel (2000) görülmektedir.

Öğretmenlerin yeterlik inançları ile farklı demografik değişkenler arasında ilişkinin olduğunu belirleyen araştırmalarında olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin ise sınıf içi öğretimsel uygulamalar ve iş memnuniyetleri arasında (Vieluf, Kunter ve Vijver, 2013), özel gereksinimli çocuk sayısı arasında (Tejada-Delgado, 2009), yaşanan yer arasında (Karacaoğlu, 2008; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Dolapçı, 2013) ilişkinin olduğunu belirleyen araştırmalar da mevcuttur. Ancak alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik inançları ile mesleki kıdem, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma, özel gereksinimli çocuklarla çalışma ve kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer alma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin yeterlik inançları ile belirlenen değişkenler arasında ilişkinin olması öğretmenlerin yeterlik inançlarının artmasında etkili olabileceği söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) uygulanarak veriler elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunun 26-30 yaş arasında olduğu, 1-2 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, aynı zamanda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmadığı ancak özel gereksinimli çocuklarla çalıştıkları ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili kurs/seminer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlik inançlarının *yapabilirim* düzeyinde olduğu ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimleri sağlama konusunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik inançları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bu farklılığın yaştan ilerlemesiyle yeterlik inançlarında etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan, özel gereksinimli çocuklarla çalışan ve özel eğitimle ilgili kurs/seminer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlarda sadece öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmenlerin yeterlik inançları arasında herhangi bir farklılığın olmadığı mesleki kıdemin yeterlik inancı üzerinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançları ile yaşları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu, öğretmenlerin yaşlarının artması, kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancının artmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, özel gereksinimli

çocukla çalışma durumu ve özel eğitimle ilgili kurs/seminer alma durumları ile kaynaştırmaya yönelik yeterlik inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, mesleki kıdemlerinin arasında ise herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın çalışma grubu genişletilip, farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri karşılaştırılabilir.

Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarda karma model kullanılarak derinlemesine araştırma yapılabilir.

Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik inançları ile mesleki kıdem, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma, özel gereksinimli çocuklarla çalışma ve kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer alma durumları arasındaki ilişkiyi belirleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik dikkate alınarak yapılacak araştırmalarda bu değişkenler arasındaki farklılıklara bakılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına yönelik yeterlik inancının artmasına yönelik eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin yeterlik inançlarının düzeyi belirlenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inancını yordayan değişkenlerin neler olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, T. (2007). Öz-yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. *Retrieved December*.
- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1994). Hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlilere yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Akçamete, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ilköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı. *Özel Eğitim Ders Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Akdoğan, E. F. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için" bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Alaçayır, S. (2011). *Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik alguları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Antonak, R. F. ve Larivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Arı, M. (2003). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. (M. Sevinç Ed.), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Aral, N. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okulöncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Ataman, M. (2003). The Impact of non-state actors on world politics: A challenge to nation-states. *Alternatives: Turkish Journal of International Relations*, 2(1), 1-25.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144(2), 68-70.
- Avramidis, E, Bayliss, P. ve Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 483-497.
- AÇEV, (2013). *Erken çocukluk eğitimi ve 4+4+4 düzenlemesi*. İstanbul: Anne ve çocuk eğitim vakfı ve eğitim reformu girişimi.

- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(1), 191-215.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ. Prantice Hall. O'Connell, P., Pepler, D. ve Craig, W.(1999). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(1), 12-38.
- Bandura, A. (1986). Social Cognitive Theory. *Englewood Cliffs*, 8(1), 287-92.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. V. S. Ramachaudran. *Encyclopedia of human behavior içinde*, 4(1), 71-81.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Batu, E. S. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma* (2. baskı). Ankara: Kök.
- Batu, E. S. (2008). Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin sınıflarında yapabilecekleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 18(1), 26-28.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. (5. Baskı). Ankara: Kök.
- Batu, S. (2012). *Kaynaştırma desteği sağlama*. (S. Eripek, Ed.), Özel eğitim içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S. (2012). *Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma*. (Diken, İ. H. Ed.). Erken Çocukluk Eğitimi(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 571-606.
- Baykoç-Dönmez, N., Avcı, N. ve Aslan, N. (1997). İlk ve ortaokul öğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Eskişehir.
- Berk, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2), 160-168.
- Berry, G., Berst, T., Jund, A.S., Overton, M., Rondina, A. ve Tate, M. (2011). *What are teachers' attitudes towards inclusion in the general education classroom*. Unpublished master's thesis). California State University, San Bernardino.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bıyıklı, L. (1988). Ülkemizde zihinsel özürlü çocukların eğitiminde güçlükler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-2.
- Birrell, J. M. ve Brown, V. J. (2000). Medial frontal cortex mediates perceptual attentional set shifting in the rat. *Journal of Neuroscience*, 20(11), 4320-4324.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Billheimer, B. C. (2006). *Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: differences between early childhood and elementary education candidates*. Master tesis, East Tennessee State University, Tennessee, ABD.
- Bozgeyikli, H. (2002). Üniversite öğrencilerinin ilişkide farkında olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 125-142.

- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bowery, N. G., Doble, A., Hill, D. R., Hudson, A. L., Shaw, J. S., Turnbull, M. J. ve Warrington, R. (1981). Bicuculline-insensitive GABA receptors on peripheral autonomic nerve terminals. *European journal of pharmacology*, 71(1), 53-70.
- Bradley, D. ve West, F.(1994). Stafftraining for inclusion of students with disabilities. Visions from school-based educators.*Teacher Education and Special Education*, 17(2),117-128.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Cerit, Y. (2010). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdürlüğü ile ilgili metaforlara sahiptir. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Chopra, R. (2008). *Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education*. In British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 3-6.
- Çoban, A. ve Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Çiftçi, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*.Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmacı, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Darıca, N. (1992). *Özürlü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Dawson, H. S. (2008). *Öğretmen adaylarının engelli öğrencilere yönelik öz yeterliklerini değerlendirmek için etkili bir ölçme aracı oluşturmak*. Doktora tezi, Ohio State Üniversitesi.
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon İli örneği)*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi eğitimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deniz, E. M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Ertem Yayıncılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı, DPT. (2006). Dokuzuncu kalkınma planı. Taş ve toprağa dayalı sanayiler özel ihtisas komisyonu refrakter sanayii ön raporu.
- Diken, İ. H. ve Özokçu, O. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: an international perspective. American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Diego, CA, USA.

- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 72-81.
- Diken, İ. (2007). *Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği*(S. Eripek, Ed.. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dolapçı, S. (2013) *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dolapçı, S. ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(13), 141–160.
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 40-45.
- Eripek, S. (2003). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2):157-167.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. (S. Eripek, Ed..), İlköğretimde kaynaştırma içinde, 1-21.
- Ekici, G. (2006). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*.Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Uşak İli örneği). Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 41-50.
- El-Ashry, F. (2009). *General Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion İn*. PhD Thesis, Florida University, Egypt.
- Genç, S. Z. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 89-116.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gibson, S. ve Myron H. D. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Education Psychology*, 76(1), 569-582.
- Girgin, G., Akamca, G. O., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-15.
- Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 27-43.
- Guskey, T. R. ve Perry, P. (1994). Teacher Efficacy: A Study Construct Dimensions, *American Educational Research Journal*, 31(1), 627-643.
- Gürkan, T. (2000). *Okulöncesi tanımı, kapsamı ve önemi*. (İ. Yaşar, Ed.), Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.

- Gül, D. E. ve Sığırtmaç, D. A. (2008). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güven, E. ve Çelik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*. 22(2),160-165.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Hastings, R. P. ve Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hazır-Bıkmaz, F.(2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(2), 172-180.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, Texas.
- Hollender, I. (2011). *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale*. Unpublished Doctoral Dissertation, The City University of New York.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193.
- Karadeniz, G. (2002). Özel eğitimde kaynaştırma (Entegrasyon). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 52-68.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(11).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırmayöntemi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, İ. (2005). *Ana sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaya, Ö. (2013). *Özel eğitimde roller ve sorumluluklar* (S.Vuran Ed.). Ankara: Maya.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe, P. P. (2012). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili birincikademe ve ikinci kademe görev alacak öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 268-278.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kahyaoglu, M. ve Yangın, S. (2007). İlk öğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1):73-84.
- Koksal Akyol, A. ve Kocer Ciftcibaşı, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim araştırmaları dergisi*, 1(21),13-23.
- Kırcaali-ftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Mekmet Akif Erson Üniversitesi, Burdur.
- Kiremit, H. Ö. ve Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 41-54.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281. 99
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köse Biber, S. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kutluca, A. Y. ve Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).

- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kucukyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi yeterlik inanclarının artırılabilmesi için alınacak onlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Laarhoven, T. R., Dennis, D. M., Lynch, K., Bosma, J. ve Rouse, J. (2007). A Model For Preparing Special And General Education Preservice Teachers For Inclusive Education. *Journal Of Teacher Education*. 58(5):440-455.
- Lancaster, J. ve Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A Comparative Study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Leithwood, K. (2007). *What we know about educational leadership* (J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. Ed.). Intelligent Leadership, Springer, 41–66
- Margolis, H. ve McCabe, P.P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218– 227.
- Meral, B. F. ve Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 92(2).
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(2).
- MEB. (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara:
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, 26184 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2010). *Okullarımızda Kaynaştırma (Neden, Nasıl, Niçin)*. Ankara.
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. Ankara.

- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Meijer, C. J. W. ve Foster, S. F. (1988). The Effect Of Teacher Self-Efficacy On Referral Change. *Journal Of Special Education*, 22(1), 378-385.
- McKay, M. (2012). *Factors Influencing Belize District Primary School Teachers Attitudes Toward Inclusive Education*. Doctoral thesis. Oklahoma StateUniversity, ABD.
- Miller, J., Strain, S., Mckinley, J., Heckathorn, K. ve Miller, S. (1993). Preschool placament decisions: Are they of future placement? policy and practice in eraly childhood special education series. *Educational Resources Information Center*.
- Milner, H. R. ve Anita Woolfolk, H. (2002), *Respect, social support, and teacher efficacy: a case study, paper presented at the annual meeting of the american educational researchassociation,session*. Knowledge of self in the development of teacher expertise. New Orleans.
- Moran, A. ve Abbott, L. (2002). Developing Inclusive Schools: the Pivotal Role ofTeaching Assistants in Promoting Inclusion in Special and Mainstream, School in Northern Ireland. *Euro Journol of Special Needs Education*, 17(2), 163-172.
- Nacaroglu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Odom, S. L. ve McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barrie and tasks for thefield. *Popics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48- 61.
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ. ve Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modelle birlikte sunulan pecs uygulamasının

etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).

Okday, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Okday, A. (2005). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Okday, A. (2005). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Okday, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası.

Okday, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde güncel konular* (Edt. Okday, A. Unutkan, Ö.). İstanbul: Morpa Yayınları.

Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33

Osborne, A. G. ve Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandante: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6-14.

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 277-306.

Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, 68(2).

Öz Güneş, A. (2016). *Kuzey kıbrıs türk cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan*

sorunlara ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, KKTC.

Özokçu, O. (2003). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında rol oynayan etmenler. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 33(25).

Özenoğlu-Kiremit, H. ve Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 41-54.

Özsırkıntı, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana İli örneği).* Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel Eğitime Giriş.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Pejada-Delgado, M. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.

Peck, C. A., Carlson, P. ve Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perception of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 53-63.

Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and motor skills*, 60(3), 739-742.

Sargın, N. (2001). Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı çerçevesinde zihin özürlü çocuklara yönelik tutumları. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Eskişehir: Eğitim Kitapevi.

- Sargın, N. ve Sünbül, M. (2002). Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma. *XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri*.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Rapor*.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33), 265-283.
- Salend, S.J.(2005). *Creating inclusive classrooms for all: Effective and reflective practices* (5. baskı). Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seçer, Z., Hakan, S, Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(21), 407-418.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş. ve Büyüktaşkapı, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya İli örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 393-406.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (12. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Schwarber, L. A. (2006). A Comparison Of General Education And Special Education Teachers' Knowledge, Self-Efficacy, and Concerns In Teaching Childen With Autism. A Thesis For The Degree. *Educational Specialist Department Of Educational Psychology*.

- Sucuoğlu, B. (1997). Erken çocukluk özel eğitim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 136(1).
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2).
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01).
- Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Şahin, S. (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (2. Baskı), (A. Ataman Ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. *13. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri*. Eskişehir, 141-151.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği*, Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 116-135.
- Şen, S.N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şenol-Ulu, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının*

karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).

Temiz, E. (2006). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi; yaşanan problemler ve çözüm öneriler. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Tekiner, Ö. (1996). Okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğa kazandırdıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 132(10).

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Tschanen-Moran, M. ve Woolfolk A. H., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(3), 783-805.

Toy, S. N. ve Durum, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi I*(17), 146-173

Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tuğrul, B. (2006). 36- 72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 106-113.

Turaşlı, N. (2008). *Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. (Okul öncesi eğitime giriş,*(G. Haktanır Ed.). Ankara: Anı Yayınları.

Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Tumkaya, S., Bal, L. ve Karacoban, F. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim-öğretme oz yetkinlik duzeylerinin bazı değişkenler acısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 412-424.
- Türk, Ö. (2008) *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ural, O., Güven, G., Azkeskin, K. E. ve Kılıç, M. (2012). Çocuklarımızı nasıl yetiştiriyoruz? 12 ilden aileler ve 5-6 yaşındaki çocukları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 15(23), 12-15.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ünal, A.M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uredi, I. ve Uredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı duzeylerine gore fen öğretimine ilişkin oz-yeterlilik

inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Van Reusen, A. K., Shosho, A. R. ve Bonker, K. S. (2000). High school teacher's attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2) 7-20.

Vieluf, S., Kunter, M. ve Vijver, F.J.R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education* 35(2), 92-103.

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul : Remzi Kitabevi

Yavuz, C.(2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim online*, 6(3).

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Yıkılmış, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1997). *Hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi*. V. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Eskişehir: Karatepe Yayınları.

Yıkılmış, N. (2006). *İl millî eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

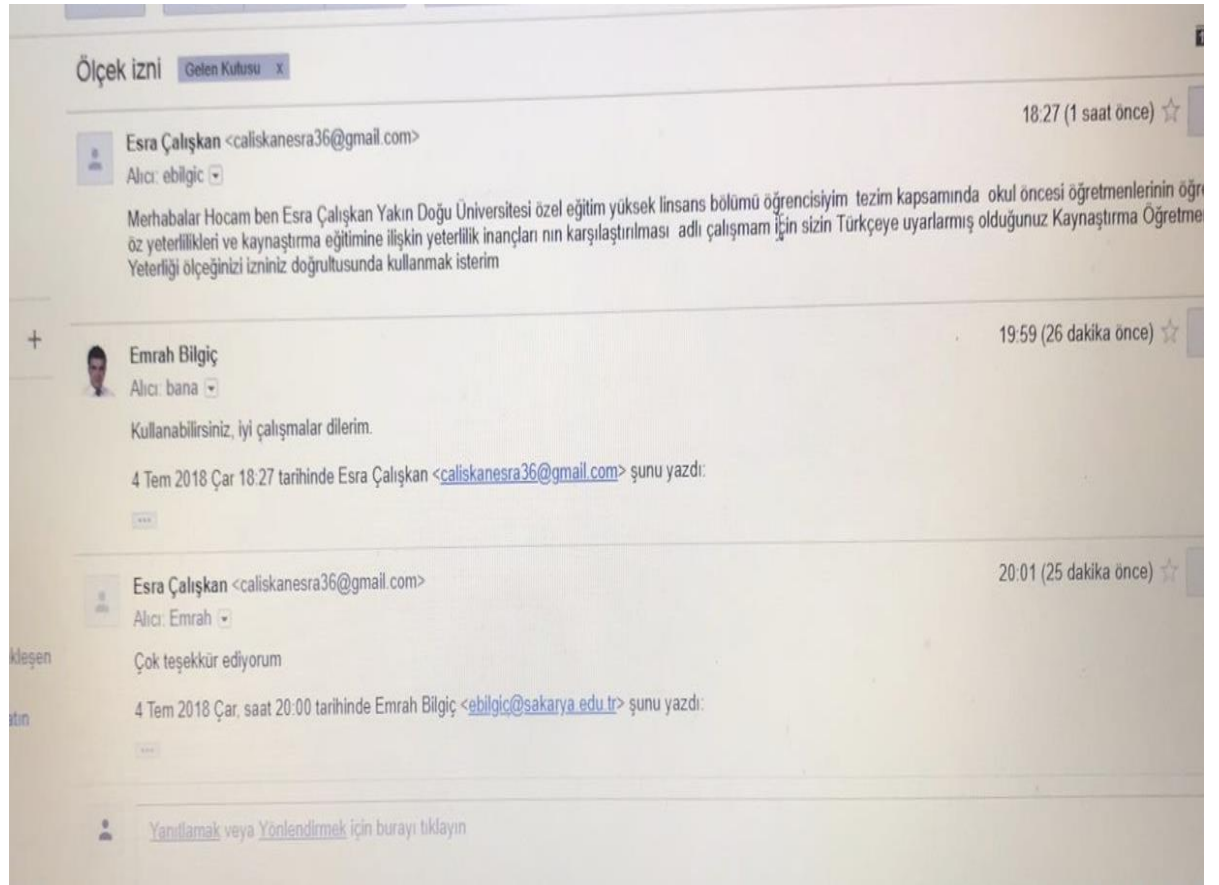
Yıldırım Doğru, S. S. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. İstanbul:Maya Akademi.

Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 202-231
- Waller, T. (2009). *An Introduction Early Childhood Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Weisel, A. ve Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Whiteside Lynch, E. ve Howald Simms, B. (1988). *Zeka özürlü çocuklar, zeka özürlü çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Wolary, M. ve Wilbers, J.S. (1995). *Including Children With Special Needs in Early Childhood Programs*, Washington.

EKLER

Ek 1. Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ) Kullanım İzini



Ek 2. Öğretmen Katılım Onay Formu

Yüksek lisans tezim kapsamında yürüttüğüm bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik İnançlarının Belirlenmesidir. Yapılan araştırmada amaç sizleri kişisel olarak değerlendirmek değil Kaynaştırma Eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarınızı belirlemeye yöneliktir. Bu nedenle, araştırmamın ve tezimin hiçbir yerinde sizlerden herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir. Toplanan bilgiler kesinlikle gizli tutulacak kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmada sizlerden elde edilen bilgiler kişisel olarak değerlendirilmeyecektir. Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz halinde, sizlere verilen bilgi formu ve kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik ölçeğini doldurmanız ve teslim etmenizdir. Araştırma sürecinde dilediğiniz zaman araştırmadan ayrılabilirsiniz. Görüşlerinizi özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması uygulamasını göz önünde bulundurarak işaretleme yapmanızı rica ederim. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğunu, araştırmadan dilediğiniz zaman ayrılabileceğinizi ve araştırmadan ayrılmanız durumunda hiçbir şekilde bir mağduriyet yaşamayacağınızı belirtir katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırmaya katkı ve zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Evet ()

Hayır ()

İmza:

Saygılarımla

Yakın Doğu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Araştırmacı

Esra Çalışkan

çaliskanesra@gmail.com

Danışman

Doç. Dr. Mukaddes Sakalı Demirok

mukaddes.sakalli@neu.edu.tr

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu**1) Yaşınız?**

- a) 20-25 yaş
- b) 26-30 yaş
- c) 30 ve üstü

2) Mesleki kıdeminiz?

.....

3) Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi bulunmakta mıdır?

- a) Evet
- b) Hayır

4) Özel gereksinimli çocuklarla daha önce çalıştınız mı?

- a) Çalıştım
- b) Çalışmadım

5) Özel eğitimle ilgili daha önce kurs veya seminer aldınız mı?

- a) Aldım
- b) Almadım

Ek 4. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Daire Müdürlüğü İzin Yazısı



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-18-E.3140

12 Ekim 2018

Konu : Anket çalışma izni hk.

Sayın Esra ÇALIŞKAN

Müdürlüğümüze bağlı okul öncesi ve kreşlerde uygulamak istediğiniz **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi"** konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda;

- Tüm bireyi tanıma teknikleri; gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak yapılmalı ve çalışmaya katılan tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimler; katılımcıların olumsuz etkileneşine karşılık gelmeyecek şekilde iletilmelidir.

Gerçekleştirilecek çalışma; uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile istişarede bulunulup, hangi okulda ne zaman yapılacağı birlikte saptanmalı ve yukarıda belirtilen hususların yerine getirilmesi koşuluyla **uygun görülmüştür**. Çalışma tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.



e-imzalıdır

İlksen VAROĞLU ATİK
Müdür

Ek 5.Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)

<i>Lütfen, aşağıdaki her bir ifadeyi 1'den 5'e kadar olan derecelendirmeyi kullanarak cevaplayınız.</i>		Hiç yapamam	Yapamam	Kısmen yapabilirim	Yapabilirim	Yüksek olasılıkla yapabilirim
1	Özel eğitim öğrencilerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) amaçlarını, öğretime dahil edebilirim.	1	2	3	4	5
2	Dersi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimin seviyesine göre ayarlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Gerektiğinde yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğrenme (değerlendirme) sorularını ustalıkla oluşturabilirim (soruları küçük parçalar halinde yöneltme gibi).	1	2	3	4	5
4	Hem yetersizliği olan hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için alternatif öğretim stratejileri uygulayabilirim (büyük grup, küçük grup, birebir öğretim, akran merkezli öğretim gibi).	1	2	3	4	5
5	Yetersizliği olan öğrenciler, herhangi bir zihinsel karmaşa yaşadığında, alternatif örnekler (somutlaştırmalar) ve tanımlamalar sunarak anlamalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Yetersizliği olan öğrencilerin çok fazla bireysel desteğe ihtiyaç duymadan katılabilecekleri dersler/etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önceden ayarlanmış veya ayrılmış zaman dilimleri içinde tamamlayabilecekleri görevler planlayabilirim/ oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
8	Yetersizliği olan öğrencilerin evde bağımsızca başarabilecekleri alternatif ev ödevleri/görevler hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5

9	Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencileri, işbirlikçi öğrenme etkinliklerinde eşleştirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Sınıf içindeki zorluklar karşısında, sahip olunan yetersizliğin çocuğun duygusal duyarlılığını nasıl etkilediğini fark edebilirim.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, seviyelerine uygun kaynaklara ve önerilen materyallere (kitaplar, web siteleri, gazeteler) erişimlerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrettiklerimi kavrayıp kavrayamadıklarını görebileceğim, dikkatli ve devam eden izlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin BEP özelliklerini karşılar nitelikte yeni değerlendirmeler oluşturabilir ya da değerlendirmelerde uyarlamalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
14	Derecelendirmemde yükseltmeler yaparak (kanaat kullanma), uyarlanmış puanlama ve yükseltme kriteri sunulmuş öğrencilerimi nasıl notlandıracağımı bilirim.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerimi yetersizlikleri ve üstesinden gelmek için kullanabilecekleri yöntemler konusunda eğitebilirim.	1	2	3	4	5
16	Yapılandırılmamış faaliyetler sırasında (örneğin ders aralarında), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal entegrasyonlarını destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
17	Yetersizliği olan öğrencilerin istenilen davranışlarını desteklemek ve sürdürmek için sınıf yönetimi sistemlerini kurabilirim/uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
18	Bir kaynaştırma sınıfında farklı öğrencilere, alternatif davranış yönetimi stratejilerini eş zamanlı uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
19	Diğer eşzamanlı öğretim sorumluluklarımın olumsuz bir etkisi olmaksızın, yetersizliği olan öğrencilerimi	1	2	3	4	5

	etkinliklere yönlendirebilirim.					
20	Yetersizliği olan öğrencilerimi kişisel ya da grup kaynaklı sorunlardan kurtarabilmek amacıyla günlük rutin ya da uygulamalar oluşturabilirim (örneğin öğrenciyi herhangi bir alana sakinleşmesi ve düşünmesi için göndermek).	1	2	3	4	5
21	Yetersizliği olan öğrencilerimin, sınıf içinde başarılı akademik kazanımlar edinmelerini ve olumlu geri bildirimler elde etmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
22	Yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
23	Yetersizliği olan öğrencilerin takip edebileceği etkinlikler oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
24	Tüm öğrenciler tarafından benimsenen bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 6. Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul İzni

24.10.2018

Sayın Esra Çalışkan

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/179 proje numaralı ve **“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimiine İlişkin Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Direnç Kanol'.