

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serpil BAŞPINAR

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ANA BİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serpil BAŞPINAR

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

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

01/11/2019

Serpil BAŞPINAR

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Serpil BAŞPINAR'ın bu çalışması/.../2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Begümhan YÜKSEL

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Serpil ALPTEKİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi**

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

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırma s¼reci boyunca fikirlerini ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgisi ve deneyimiyle beni sabırla her zaman geliştiren değerli Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ'e destekleri ve emekleri için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi süresince engin bilgilerinden yararlandığım Prof. Dr. Fatma ÜNAL, Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER, Prof. Dr. Bayram BIÇAK ve Dr. Öğr. Üyesi Güçlü ŐEKERCİOĞLU hocalarıma bana kattıkları her Őey için ve tezimi değerlendirerek rehber olan Dr. Öğr. Üyesi Begümhan YÜKSEL ve Dr. Öğr. Üyesi Serpil ALPTEKİN hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans döneminin bana kazandırdığı değerli dostum Hatice ALTINTAŞ' a ve Nilüfer BAŐER' e, tez döneminde değerli bilgileri ile destek olan Dr. Gizem UYMAZ' a, bilgisayarda ne zaman sorun olsa gelip çözen değerli arkadaşım Yusuf ERDEN' e ve B¼lent ÇAMLI'ya her zaman her alanda psikolojik koçluk yapan canım dostum Pınar YAZICI' ya yardım ve destekleri için teşekkür ederim.

Annem, babam başta olmak üzere canım kardeşlerim ve canımın içi kızım Berin Irmak BAŞPINAR ve her konuda destekçim olan Aydın BAŞPINAR' a teşekkür ederim.

ÖZET

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

BAŞPINAR, Serpil

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin SÖNMEZ

Kasım 2019, 97 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algı düzeylerini en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, bu etkileşimin süresi ve öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkenleri açısından incelemektir.

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu ve “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖGÇKÖY)” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi bir istatistik paket programı ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarının orta düzeydedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ÖGÇKÖY’ün genelinde ve alt ölçeklerinde; en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, bu etkileşimin süresi ve öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırma bulguları, alanyazında yer alan bulgularla birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, kaynaştırma eğitimi, öz-yeterlik, özel eğitim, öğretmen adayı.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF THE PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ON INCLUSIVE EDUCATION

BAŞPINAR, Serpil

Master's Degree, Institute of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Asist. Prof. Dr. Nesrin SÖNMEZ

November, 2019; 97 pages

The aim of this research is to determine the self-efficacy perception levels of the preschool teacher candidates in inclusive education and analyzing the self-efficacy perception levels of the candidate teachers on inclusive education in terms of variables; such as the type of school that they graduated before, interaction with individuals with special needs, the time of this interaction and whether they had inclusive students in the classrooms they made teaching practice.

In this research, the descriptive survey model was used. The study group of the research consists of 107 volunteer senior students studying at Akdeniz University, Faculty of Education, and Department of Pre-school Education. Demographic information form created by the researcher and “The Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities Scale (TEIYCD)” were used as data collection tools in this study. Analysis of the research data was carried out with a statistical package program.

According to the research findings; it was seen that the level of the self-efficacy perceptions of the preschool teacher candidates in inclusive education has a medium level. It was observed that there was no significant difference on the self-efficacy perceptions of the preschool teacher candidates on the scale of The TEIYCD and its subscales in terms of the variables that the type of school that they graduated before, interaction with individuals with special needs, the time of this interaction, and whether they had inclusive students in the classrooms they made teaching practice. The findings of the research were discussed together with the findings in the literature and recommendations were made.

Keywords: *Preschool education, inclusive education, self-efficacy, special education, teacher candidate.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem.....	9
1.4. Varsayımlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaynaştırma (Bütünleştirme).....	12
2.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi.....	14
2.1.2. Kaynaştırma Eğitiminin Önemi ve Yararları.....	17
2.1.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Yararları.....	18
2.1.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Akranlar için Yararları	19
2.1.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları	20
2.1.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuğu Olan ve Olmayan Ailelere Yararları.....	20
2.1.3. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi	21
2.2. Öz-Yeterlik Algısı.....	24
2.2.1. Öz-Yeterlik Algısının Etkileri ve Önemi	25
2.2.2. Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler	26
2.2.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı	28
2.3. İlgili Araştırmalar	31

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algıları İle İlgili Araştırmalar	31
2.3.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin/Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	31
2.3.1.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Yurtdışı Araştırmalar	36
2.3.2. Öğretmenlerin/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.2.1. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerinin/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Öz-Yeterlik Algıları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	38
2.3.2.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar	43
2.3.2.2.1.Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısına Yönelik Yapılmış Yurtiçi Çalışmalar.....	43
2.3.2.2.2.Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısına Yönelik Yapılmış Yurtdışı Çalışmalar.....	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Demografik Bilgi formu	51
3.3.2. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği	51
3.4. Uygulama/Veri Toplama	52
3.5. Verilerin Analizi	52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Öz-Yeterlik Algı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	60
4.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği Geneline Öz-Yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenler Açısından Elde Edilen Bulgular	62
4.2.1. En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Bulguları	62
4.2.2. Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	62
4.2.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresine İlişkin Bulguları	63
4.2.4. Uygulama Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular	64
4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutlarında Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenler Açısından Elde Edilen Bulgular	64
4.3.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular	65
4.3.1.1. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.3.1.2. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	66
4.3.1.3. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	66
4.3.1.4. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular	67
4.3.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Gereksinimli Çocuklara	

Yönelik Bilgi ” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	67
4.3.2.1. “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi ” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula İlişkin Bulgular	68
4.3.2.2. “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna İlişkin Bulgular	68
4.3.2.3. “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresine İlişkin Bulgular	69
4.3.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular ...	69
4.3.3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular	70
4.3.3.1. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula İlişkin Bulgular.....	70
4.3.3.2. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna İlişkin Bulgular	71
4.3.3.3. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresine İlişkin Bulgular	71
4.3.3.4. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular	72
4.3.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular	73
4.3.4.1. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun olunan Okula İlişkin Bulguları	73

4.3.4.2. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna İlişkin Bulguları	74
4.3.4.3. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine İlişkin Bulguları.....	74
4.3.4.4. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulguları	75

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	76
5.2. Öneriler	80
5.2.1. İleriye dönük araştırmalara ilişkin öneriler	80
5.2.2. Uygulamaya dönük öneriler	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	92
Ek-1. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği	92
Ek-2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgi Formu	93
ÖZGEÇMİŞ	96
İNTİHAL RAPORU.....	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 Cinsiyete Göre Dağılım.....	49
Tablo 3.2 En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Dağılım.....	49
Tablo 3.3 Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle İletişimde Bulunma Durumu Değişkenine Göre Dağılım.....	49
Tablo 3.4 Özel Gereksinimli Bireyle Etkileşim Süresi Değişkenine Göre Dağılım.....	50
Tablo 3.5 Öğretmenlik Uygulamasında Kaynaştırma Çocuğu Sayısı Değişkenine Göre Dağılım.....	50
Tablo 3.6 En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler.....	53
Tablo 3.7 Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri.....	54
Tablo 3.8 Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunmayan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri.....	55
Tablo 3.9 Özel Gereksinimli Bireyle Etkileşim Süresi 4 Aydan Az Olan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 3.10 Etkileşim Süresi 4 Aydan Fazla Olan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 3.11 Sınıfında Kaynaştırma çocuğu Olan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 3.12 Sınıfında Kaynaştırma çocuğu Olmayan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 4.1 Ölçekten Alınan Ortalama Puana Göre Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi.....	60
Tablo 4.2 Grup Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 4.3 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonucu	62
Tablo 4.4 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu.....	63

Tablo 4.5 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	63
Tablo 4.6 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterlik Algılarının Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu ...	64
Tablo 4.7 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa Ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu	65
Tablo 4.8 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa Ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu	66
Tablo 4.9 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa Ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu.....	66
Tablo 4.10 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi sonucu	67
Tablo 4.11 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	68
Tablo 4.12 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu ...	68
Tablo 4.13 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	69
Tablo 4.14 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu	70
Tablo 4.15 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	70
Tablo 4.16 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu	71
Tablo 4.17 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	72

Tablo 4.18 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu	72
Tablo 4.19 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	73
Tablo 4.20 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonuçları	74
Tablo 4.21 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu	75
Tablo 4.22 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

“Eğitim, çocuğu sevmekle başlar. Eğitimde kaybedilecek tek bir birey yoktur.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Toplumu oluşturan tüm bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini ve tüm yeteneklerini yönlendirerek toplumun faydası için verimli şekilde kullanmak, kişilerin nitelikli yetiştirilmesine ve iyi eğitilmelerine bağlıdır. Her çocuğun kişisel, sosyal ve eğitsel gereksinimleri farklıdır, her çocuk özeldir. Eğitim, tüm çocukların bireysel farklılıklarını temele alarak mevcut potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Günümüzde eğitim, bireylere onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak planlanmaya başlanmıştır. Özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmak amacıyla onların bireysel farklılıklarını en aza indirilmesi ve sahip oldukları zihinsel, fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirerek eğitim ihtiyaçlarının karşılanması özel eğitim hizmetleriyle mümkün olabilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

İnsan hakları ve özgürlük hareketinin gelişimine paralel olarak tarihsel süreç içerisinde özel eğitim hizmetlerinde değişiklikler olduğu görülmektedir. Her çocuğun toplumun bir parçası olduğu; toplumun da, aile, okul ve kültürden ayrı düşünülmemeyeceği ve bundan dolayı özel gereksinimli bireylerin de çoğunluğun eğitim aldığı genel eğitim ortamlarından yararlanma haklarının olduğu fikri zamanla daha fazla kabul görmüş (Kilgo ve Gorgiarla, 2005), bu görüş de kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturmuştur. “Özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle eğitim görmesi” şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitimi (Sucuoğlu, 2006), özel gereksinimli bireylerin, toplumun bir üyesi olarak akranları ile eşit eğitim fırsatlarından yararlanmaları için zorunludur (Kargin ve Sucuoğlu, 2003). Ayrıca kaynaştırma eğitimine olabildiğince erken

dönemde başlamak önemlidir. Bunun için en uygun dönem gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemdir.

Okul öncesi dönemde bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim, dil gelişimi ve öz-bakım becerilerinin temelini atıldığı düşünüldüğünde, bu dönemde alınan eğitimin, gelişimi olağan ilerleyen çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar açısından da son derece gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Duman Sever, 2007; MEB, 2013). Özellikle risk altındaki ve özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda tüm gelişim alanlarındaki ilerlemeler için okul öncesi eğitimin önemi çok büyüktür. Özel gereksinimli bireyler mümkün olduğunca erken tanılanarak akranlarıyla birlikte eğitim almaya başladıklarında, ilerleyen yıllarda akranlarıyla aralarında oluşması beklenen fark da daha az olacağı için okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitiminin önemi bir kat daha artmaktadır (Bozarıslan Malkoç, 2010).

Okul öncesi dönemde kaynaştırma programı uygulanırken, öğretmenin, ailenin, gelişimi olağan seyreden ve özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimine yaklaşımları kaynaştırma eğitiminin başarısını belirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden birisi de öğretmenlerdir. Sınıfında kaynaştırma eğitimi alacak çocuklara nitelikli eğitim verilmesi sınıf öğretmenin temel görev ve sorumlulukları arasındadır. Öğretmen; kaynaştırma çocuğunun akranlarıyla kaynaştırılmasında, olumlu sınıf ortamı oluşturulmasında ve ailelerin de sürece katılmasında birleştirici bir güçtür. Kaynaştırma çocuklarının; sınıfta ihtiyaçlarının karşılanması ve olumlu etkileşimin oluşması, toplumda ve okulda sosyal kabulünün sağlanması çoğunlukla sınıf öğretmenine bağlıdır (Yıkılmış, 2006).

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamasına ilk olarak katılma fırsatını yakaladıkları okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmede yeterlilikleri kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından oldukça önemlidir (Kurniawati Minnaert, Mangunsong ve Ahmed 2012; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012). Araştırmalar, okul öncesi dönemde bulunan çocukların kaynaştırma eğitimlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin performansının önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyüktaşkapu, 2010). Yanı sıra okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında istekli olmaları ve özel gereksinimli bireyleri kabullenici bir tutum sergilemeleri de okul öncesi dönemde kaynaştırma

uygulamalarının başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Seçer ve diğerleri, 2010).

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmektedir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Altun ve Gülben, 2009; Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın,2013); Gök ve Erbaş, 2011; Koçyiğit, 2015; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özdemir, 2010; Sucuoğlu,2006) Eğitimciler, çocukların yaşadığı problem davranışlarına etkin müdahale, bireysel eğitim planı (BEP) hazırlama, etkinlikleri ve eğitim ortamını uyarlama, yetersizlik türleri ve konularında bilgi eksikliği yaşamaktadır (Çerezci, 2015; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Gök, 2009; Nacaroğlu, 2014; Özgüneş, 2016). Yıkılmış ve Bahar (2002) çalışmalarında kaynaştırma sınıfında görevli eğitimcilerin uzman yardımı olmadan eğitsel hedef saptama, öğretimi düzenleme ve uygulamada kolaylaştırıcı ve destekleyici etkinliklerde bulunmada, özel gereksinimli çocukların, özel gereksinimi olmayan öğrencilerle iletişimini sağlamada, değerlendirme araç gereç ve süreçlerine zaman ayırmada yetersiz kaldıklarını saptamıştır.

Kaynaştırma eğitiminde başarının en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde eğitimin planlanması ve uygulanması aşamalarında karşılaştığı güçlüklerin, hem özel gereksinimli çocukların hem de akranlarının gelişimlerini etkilediği, eğitsel uygulamaları aksatabildiği yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bu durumun da, olumsuz tutumları beraberinde getirdiği ve kaynaştırma programlarının nitelikli ve verimli uygulanmasını zorlaştırdığı belirtilmektedir (Diken, 1998; Kayaoğlu,1999; Familia-Garcia, 2001; Sargın, 2002; Güzel Özmen, 2003; Uysal, 2004; Orel, Töret ve Zerrey 2004; Sever, 2007; Seçer, Sarı, ve Çetin, 2010; Gök ve Erbaş, 2011). Sucuoğlu ve Akalın (2010), inceledikleri birçok araştırmada eğitimcilerin, özel gereksinimli çocukların eğitimi için gerekli yöntem ve teknikleri bilmediklerinin, sınıf içi etkinliklerde yapılması gereken uyarlamaları yapamadıklarının vurgulandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak kaynaştırma çocuklarının genel eğitim sınıflarında gereksinimlerinin karşılanamadığının ifade edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlükler kaynaştırma eğitime bakış açılarını olumsuz etkilemekte, çocuklara nasıl bir yaklaşımda bulunup eğitim sürecini nasıl yöneteceklerini bilemedikleri için kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır.

Eğitimcilerin görev ve sorumlulukları nitelikli bir şekilde yerine getirmelerinde edindikleri mesleki bilgi ve beceriler dışında, bunları başarıyla gerçekleştirebileceklerine olan inançları yani öz-yeterlik algıları da büyük ölçüde etkindir. “Bir davranışı meydana getirmek

için, bireyin harekete geçip geçmemesine ve engeller karşısında göstermesi gereken çabanın ne kadar olacağına ilişkin kişisel inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik algısı” (Bandura, 1977), bireylerin duygusal tepkilerini, karşılaştığı problemlere getirdiği çözüme yeteneğini, düşünme biçimlerini de etkiler. Öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, o kişide o denli çok yapabileceğine olan inanç ve çaba olur. Öz-yeterlik algısı düşük olan insanlar, karşılaştıkları olay ve durumlara dar bir bakış açısından bakarak problemleri olduğundan daha zor algılar ve çözmekte zorlanır hatta çözemeler (Özenoğlu Kiremit, 2006).

Alan yazında öz-yeterlik algısı,” öz-yeterlik inancı” ya da “öz-yeterlik yargısı” olarak da ifade edilebilen öz-yeterlik kavramı bu çalışmada, öz-yeterlik algısı ifadesi ile ele alınmıştır. “Öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istedik nitelikleri kazandırma gücüne ilişkin yargısına öğretmen öz-yeterlik algısı” denilmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Eğitim sürecinin niteliğini, sınıf içi ve dışındaki etkinliklerin başarısını, çocukların sosyal ve akademik olarak bütünsel gelişimini ve eğitiminin kendi kişilik ve davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden biri öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıdır (Özata, 2007). Dolayısıyla öğretmenin öz-yeterlik algıları, eğitiminin düşünce, davranış ve güdülenmesi ve niyeti üzerinde çok önemli bir rol oynar.

Okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı konularda öz-yeterlik algılarını araştıran birçok çalışmaya alan yazında rastlamak mümkündür (Wax ve Dutton, 1991; Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Kesgin, 2006; Guo, Piasta, Justice ve Kadevarek, 2010; Kotaman, 2010; Kim ve Kim, 2010; Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Gerson, 2012; Tepe ve Demir, 2012; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Şenel, 2014; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Daştan, 2016; Ertan, 2016; Yoldaş, Yetim ve Küçükoğlu, 2016; Dönmez ve Ramazan, 2017; Oğuz, 2017; Yaşar-Ekici, 2017). Bu araştırmaların sonucunda, yüksek öz-yeterlik algısına sahip okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim, empati, işbirliği ve problem çözme yeteneklerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca mesleki tükenmişliklerinin daha az olduğu, üst düzey bilişsel bilgiye ve aile katılımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, ailelerle ve çocuklarla ilişkilerinin olumlu olduğu görülmektedir. Çocuk merkezli eğitim anlayışına sahip oldukları mesleklerine ve özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutumları olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algısına yönelik çalışmaların sonuçları incelendiğinde; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu ve öz-yeterlik algı düzeylerinin “cinsiyet, hizmet süresi, görev yaptığı kurum ve kurumun sosyo-ekonomik düzeyi” değişkenlerine göre farklılaşmadığı (Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2013); öz-yeterlik algısı düşük öğretmen adaylarının, yüksek olan öğretmen adaylarına göre daha fazla kontrolcü ve uyarıcı davranışlarda buldukları (Eti ve Sığırtmaç, 2013); okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlik algılarının olduğu (Şenol ve Ergün, 2015; Yoldaş, Yetim ve Küçükkoğlu, 2016) yönünde bulgular rapor edilmiştir. Ertan (2016), ön lisans ve açık öğretim mezunu okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik algısının, örgün öğretim lisans mezunu öğretmenlerden yüksek olduğunu; Yaşar Ekici (2017), öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının “cinsiyet, yaş, medeni durum” değişkenlerine göre farklılaşmadığı; “öğrenim görülen/mezun olunan üniversite türü, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi” değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Öğretmen adaylarının (Pedagojik formasyon alan) öz-yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yurtdışında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının genel öğretmenlik uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algısını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda da, genel öğretmenlik öz-yeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklara yönelik daha olumlu algıları olduğu (Devorah ve Gerson, 2012); erken çocukluk eğitimcilerinin öğretmen öz-yeterliklerinin çok boyutlu olduğu, doğrudan öğretmenlik mesleği ile ilgili olan öğretim etkinliğinin öğretmenlerde depresyonla ilişkili olmadığı, öte yandan olumlu sosyal bağlar oluşturma, ebeveyn katılımı ve karar alma gibi duygusal yönleri içeren öz-yeterlik alanlarının depresyon şiddetine açık olduğu (Kim, Y.H ve Kim, Y.E. 2010) sonuçları rapor edilmiştir. Guo, ve diğerleri (2010), temel öğretmenlik sertifikalarına sahip olmanın öğretmenlerin öz-yeterliğini olumlu etkilediğini, yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip öğretmenlerin çocukları için, daha yüksek sınıf kalitesi (duygusal destek) yüksek sözcük dağarcığı kazançlarıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin işbirliği algısı ve çocukların katılımının öğretmenlerin öz-yeterliğini yordamada oldukça güçlü olduğu ortaya çıkmıştır (Guo, Justice, Sawyer ve Topmkins, 2011).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarına yönelik çalışmalara bakıldığında Türkiye’de farklı branşlardan öğretmenleriyle ve/veya öğretmen adaylarıyla

yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir (Camadan, 2012; Deniz, 2016; Dolapçı, 2013; Sevim, 2015; Toy ve Duru, 2016; Yaylacı ve Aksoy, 2016; Yavuz, 2017; Kumcağız, Demir ve Karadaş, 2017; Özokçu, 2018; Vural Batık ve Fırınıcı Kodaz, 2018; Sarar, 2018). Bu çalışmalardan öğretmenlerle yapılanlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yüksek düzeyde yeterli (Yavuz, 2017), orta düzeyde yeterli (Toy ve Duru 2016) gördükleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılanlarda ise adayların kaynaştırma eğitiminde kendilerini yüksek düzeyde yeterli (Dolapçı, 2013) orta düzeyde yeterli (Vural Batık ve Fırınıcı Kodaz 2018; Deniz, 2016) buldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Camadan, 2012). Bu çalışmaların kaynaştırma öz-yeterlik algısını belirlemek üzere kullandıkları ölçekler incelendiğinde çoğunluğunda araştırmacıların kaynaştırma eğitime yönelik branş ayrımı yapmaksızın kullanılabilir kaynaştırma öz-yeterlik algısı ölçekleri kullandıkları görülmektedir. Branşa özel geliştirilmiş ölçek kullanan yalnızca iki çalışmada araştırmacılar özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik öz-yeterlik algısını ölçen bir ölçek kullanmıştır (Kumcağız, Demir ve Karadaş, 2017; Vural Batık ve Fırınıcı Kodaz, 2018).

Yurtdışı alan yazında kaynaştırma eğitiminde öğretmen öz-yeterlik algısını, kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği kullanarak inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher, ve Hernández (2010), daha fazla eğitim almış, daha fazla deneyim edinmiş ve özel gereksinimli bireylerle daha çok ilişki kurmuş öğretmen adaylarının, daha olumlu eğilimleri olduğu ve daha yüksek öz-yeterlilik düzeylerinin olduğu, birçok öğretmen adayının bu alanlardaki derslerini neredeyse hiç deneyimlemeden tamamlamak üzere olduğunu belirlemiştir. Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen (2012), ortaokul ve ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları arasında olumlu ilişki olduğunu bulmuştur. Loreman, Sharma ve Forlin'in (2013) çalışmasında, farklı branşlardan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterliklerinin, hazırlık eğitimini hangi ülkede aldığına, yaşına, cinsiyetine ve eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı; kaynaştırma eğitimi ile ilgili kanun ve politikalarla ilgili bilgisine, özel gereksinimli bireylerle olan etkileşimde bulunmuş olmasına, özel gereksinimli öğrencilerle staj yapıp yapmamasına göre kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarının anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarını incelemeye yönelik yapılan yurtiçi araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018) çalışmalarında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarını, bu amaçla geliştirilmiş bir ölçek kullanarak belirlemiştir. Karma yöntemle desenlenen çalışmanın nicel boyutunda ölçekten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli buldukları ancak nitel boyutunda ise öğretmenler kaynaştırma eğitiminde yetersiz olduklarını ve hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Çalışkan'ın (2019) çalışmasında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki öz-yeterlik algılarının 'yapabilirim' düzeyinde olduğu; öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının "yaş, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu, özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alma" değişkenlerine göre anlamlı düzeyde ilişki olduğu fakat kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Keleş, Dikici Sığırtmaç ve Dikici (2019) ise çalışmalarında okul öncesi eğitiminde kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin öz-yeterlik (algı) düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Çalışmalarında geliştirdikleri Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Ölçeği (KSÖÖÖ) isimli ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterliklerini geliştirmeyi hedefleyen iki çalışmada, araştırmacıların geliştirdikleri hizmet içi eğitim programlarının okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öz-yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Özsrkıntı (2018) çalışmasında düzenlenen hizmet içi eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerine katkı sağladığı fakat anlamlı farklılığa yol açmadığı, tutumlar açısından ise anlamlı farklılığa yol açtığı belirtilmiştir. Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2019) da uygulanan hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre bilgi düzeylerinde ve öz-yeterlik algılarında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yurtdışı alan yazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya yönelik öğretmen/öğretmen adayı öz-yeterlik algısını inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Walls (2007), okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında, aday öğretmenlerin aldığı yetiştirme programının türüne göre, kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre aday eğitimi sürecince sadece erken çocukluk genel eğitim programı alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz-

yeterliğinin, erken çocukluk özel eğitim programı uygulanan adaylara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Tüm bu bilgiler ışığında; gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların erken tanınması ve erken müdahale edilmesinin nitelikli bir şekilde yapılması ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak onların potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak için kaynaştırma eğitimi ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik algılarının düzeyi önemlidir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğretmenlerin algı düzeyi sınıf içi ve sınıf dışında göstereceği başarıyı doğrudan etkilemekte ve öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının kaynaştırma öz-yeterliklerini inceleyen çalışmalar oldukça az sayıdadır ve bunlar arasında çok sınırlı çalışmada doğrudan okul öncesinde kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını ölçen ölçekler kullanılmıştır. Yine bu çalışmalar arasında yalnızca yurtdışında yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma öz-yeterlik algılarının incelendiği de görülmüştür. Araştırmalar göstermiştir ki okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldıkları erken çocukluk özel eğitim programları (Walls, 2007) ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim olarak aldıkları programlar (Özsırkıntı,2018; Sönmez ve diğerleri, 2019) onların kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarına katkı sağlamaktadır. Bu katkının artmasına etki eden değişkenlerin belirlenmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve bu algıları etkileyen değişkenlerin belirlenmesi yoluyla mevcut öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını kaynaştırma eğitime hazırlama düzeyini de belirlemek mümkün olabilecek ve elde edilen sonuçlara göre programlarda iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında öz-yeterlik algısı ne düzeydedir?

2. Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği genelinde öz-yeterlik algı düzeyleri;
 - 2.1. En son mezun olunan okul,
 - 2.2. Daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu,
 - 2.3. Özel gereksinimli bireylerle etkileşim süresi ve
 - 2.4. Öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “özel eğitimle ilgili yasa ve süreçler, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven, etkili öğretim yöntemleri kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik” alt boyutlarında öz-yeterlik algı düzeyleri;
 - 3.1. En son mezun olunan okul,
 - 3.2. Daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu,
 - 3.3. Özel gereksinimli bireylerle etkileşim süresi ve
 - 3.4. Öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Her çocuğun ilgi, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurularak, çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak çağdaş eğitim anlayışının temelidir. Özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, var olan potansiyellerini arttırmak ancak kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile mümkün olmaktadır.

Ülkemizde birçok okul öncesi eğitim öğretmeni, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına olumlu yaklaşmakta, fakat hem bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması hem de ihtiyaçları olan desteklere ulaşım ulaşmayacakları konusunda endişeleri nedeniyle bu konuda çekimser kalmaktadırlar. Sınıflarına farklı özellikte çocuk kabul etmek istememektedirler. Dolayısıyla sınıflardaki çocukla ilgili ne yapacaklarını bilmediklerini ve sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler (Sucuoğlu, 2003). Oysaki kaynaştırma eğitimi kapsamında görev alan öğretmenlerin; kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuklar, öğretme teknikleri, öğrenme

yolları, sınıf yönetimi, özel gereksinimli çocuklarla iletişim ve etkileşim gibi konularda bilgi sahibi olmaları çok önemli ve gereklidir (Dickens ve Joens akt. Danyolu, 2017).

Eğitimcilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlik algısı, yaptıkları işin niteliğini, verimliliğini ve en önemlisi de eğitim verdiği çocukların öğrenme süreçlerini ve dolayısıyla başarılarını etkilemektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algısını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda genel öğretmenlik becerilerine yönelik algılarının ölçüldüğü görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarını ölçen bir çalışmaya rastlanmadığı göz önüne alındığında bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için geliştirilmiş olan “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılarak elde edilecek bulguların aday öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin fark edilmesine, ölçeğin “özel eğitim ile ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, öğretim sunma etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama becerisi” alt boyutlarına yönelik algıları hakkında bilgi vermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerin etkili öğretmen niteliklerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi adına doğru kararların alınıp uygulanmasına ve okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki başarılarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenip aralarındaki ilişkinin tespit edildiği bu araştırmanın, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği ve kalitesinin artırılması konusunda fayda sağlaması; gerekli görülürse uygun müdahale programlarının oluşturulmasına yardımcı olması beklenmektedir. Çalışma okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını okul öncesi eğitimi öğretmenlerine yönelik geliştirilmiş bir ölçekle ölçmeyi hedeflemesi bakımından yurtiçinde yapılan ilk çalışmadır. Çalışmanın alanda yapılacak diğer çalışmalar için öncü çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarını ölçmeye çalışan bu araştırmada; çalışma grubunun sorulara verdikleri yanıtlarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma;

1. Öğretmen Adayı Bilgi Formu ve “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile
2. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği 4.Sınıf öğrencilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılan 107 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: “Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği bir eğitim sürecidir” (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı sınıf ortamında eşit koşullarda aldığı eğitimi kapsar.

Öz-yeterlik Algısı: “Bireyin, bir davranışı meydana getirmek için harekete geçip geçmemesine ve zorluklar karşısında ne kadar çaba harcadığına ilişkin kişisel inancı”dır. (Bandura, 1977).

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı: “Öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışlarıdır” (Battal, 2007; Cerit, 2010; Walls, 2007).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaynaştırma (Bütünleştirme)

Kaynaştırma eğitimi alan yazında birbirine benzer öğeleri içeren farklı tanımlarla tanımlanmaktadır. Sucuoğlu (2006) kaynaştırmayı, “özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte, gerektiğinde kendisine ve sınıf öğretmenine destek hizmetler sağlamak suretiyle eğitim görmesi” şeklinde tanımlamıştır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (KHK) ise kaynaştırma "özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını" ifade etmektedir (KHK,1997). Kaynaştırma, genel eğitim ortamlarına özel gereksinimli çocukların sadece yerleştirilmesini içeren bir durum değil, aynı zamanda onların destek eğitim hizmetleri almalarını, onlara uygun çeşitli düzenlemelerin, planlamaların ve uygulamaların yapılmasını gerektiren bir eğitim sürecidir. Lewis ve Doorlag'a (1987) göre kaynaştırma eğitimi; “özel gereksinimli çocukların, akranlarıyla sosyal ve eğitsel açıdan birlikteliğini ve genel eğitim sınıflarında nitelikli eğitim almalarını amaçlayan bir eğitimidir”. Kırçali İftar (1998) ise kaynaştırma eğitimini “özel gereksinimli çocukların, gelişimi olağan seyreden öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında (genel anaokulu, genel ilköğretim okulu, vb.) eğitilmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Başka bir tanımda ise kaynaştırma eğitimi “özel eğitim gerektiren çocuklara örgün ve yaygın eğitim kurumları içerisinde yaşlıları arasında kendi özelliklerine uygun olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmıştır. (Terziyan, 2007).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin tüm eğitim kademelerinde akranlarıyla birlikte destek eğitim hizmetlerinin de sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Diğer bir ifadeyle özel eğitim gerektiren bireyler ile diğer bireylerin sosyal ve eğitsel olarak bütünleşmesini sağlama işlemidir (Battal, 2007). Özel gereksinimli çocukların yeteneklerine bağlı olarak eğitim sunulması eğitimsel kaynaştırmayı, onların gelişimi olağan seyreden akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almaları fiziksel kaynaştırmayı; akranlarıyla ve yetişkinlerle sosyal ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 1986). Kaynaştırmaya ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylere akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayan, destek özel eğitim

hizmetleri ile çocuğun bireysel gereksinimlerine uygun eğitim veren, akademik ve sosyal açıdan özel gereksinimli çocukların yaşadığı toplumla bütünleştirilmesini sağlayan faydalı eğitim ortamları olarak anlaşılmaktadır.

Özel eğitim alanında yapılan çalışmalarda, kaynaştırma kavramı yerine bütünleştirme kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bütünleştirme, “bireysel farklılıkları ne olursa olsun, tüm toplum üyelerinin sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram olup, içerik olarak çok boyutlu” ele alınmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010; MEB, 2013). Bütünleştirme, sınıfta bulunan bütün çocukların farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun olarak bir arada eğitim görmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, genel eğitim okullarında, akranların ve özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine cevap verecek şekilde gereken fiziksel koşulların, müfredatın ve eğitim öğretim yöntemleriyle ilgili düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Atkins, Hoagwood, Kutash ve Seidman, 2010; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011).

Kırcaali-İftar (2011) kaynaştırma ve bütünleştirmeyi aşağıda yer alan özellikleri bakımından karşılaştırmıştır:

“Kaynaştırma uygulamalarına bakıldığında, kaynaştırmanın, özel eğitim gerektiren çocukların normal okul düzenine (müfredatına ve öğretimine) uyum sağlamalarını bekleyen bir yaklaşım gibi görüldüğü fark edilmektedir. Bütünleştirme ise, normal okul düzeninin özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine ve eğitim düzeylerine uyarlanması anlamına gelmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları karşılaştırıldığında, kaynaştırma eğitimi ile ilgili, okullarda kaynaştırma sınıflarının bulunduğu, özel gereksinimli çocukların konuk öğrenci gibi kabul edildiği, özel gereksinimli çocukların öğretiminin ortalama performansa göre değerlendirildiği, özel gereksinimli çocukların okula uyum sağlaması gerektiği ve özel gereksinimli çocukların sorumluluğunun sınıf öğretmeninde ve destek veren personelde olduğu ifade edilirken bütünleştirme eğitiminde ise, her okulun bir kaynaştırma okulu olduğu, özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğrencisi olarak kabul edildiği, öğretimin farklı performans düzeylerine göre bireyselleştirildiği, okulun özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine uyması beklendiği ve özel gereksinimli çocuğun sorumluluğunun tüm okulda ve yakın çevresinde olması gerektiği belirtilmektedir”.

Dolayısıyla kaynaştırmanın, özel gereksinimli çocukların okula uyması, bütünleştirmenin ise, okulun özel gereksinimli çocuklara uyarlanması anlamına geldiği, bu haliyle Türkiye’deki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının henüz kaynaştırma seviyesinde uygulandığı söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının amacı, özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarını sosyal ve eğitsel açıdan bütünleştirebilmektir. Kaynaştırma uygulamaları; özel gereksinimi olan bir çocuğun, eğitim ihtiyaçlarının en iyi biçimde ve akranlarıyla

birarada eğitim ortamına yerleştirilmesi diğer bir ifadeyle en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim hizmetinden yararlanması esasına dayanmaktadır. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesine (MEB, 2017) göre ise, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı; her tür ve kademedeki özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşerek ve en üst seviyede eğitim amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları; yarı zamanlı olarak özel eğitim sınıflarında, bazı ders ve etkinliklerde aynı sınıfta veya ders dışı etkinliklere akranlarıyla birlikte katılmakla ve tam zamanlı olarak akranlarıyla birlikte aynı sınıfta yapılmaktadır (MEB,2018a).

2.1.1. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi, insan hakları ve demokrasi alanında yaşanan gelişmeler eğitim sistemlerinin ayrıştırılmıştan kaynaştırma eğitimine doğru yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) başlatılan kaynaştırma eğitimi uygulamaları zamanla yaygınlaşarak birçok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır (Kargın, 2010). Dünyada özel eğitim ile ilgili sürece bakıldığında, özel gereksinimli bireylerle ilgili çalışmaların 1700'lü yılların sonlarında başlayıp günümüze kadar geldiği görülmektedir. 1950'li yıllarda İskandinav ülkelerinde normalleştirme hareketinin ortaya çıkması ile özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi konusu gündeme gelmiştir. 1970'li yıllarda özellikle ABD'de çeşitli kuruluşlar ve özel gereksinimli çocuğu olan aileler tarafından açılan davalarla özel eğitimin nitelikleri geliştirilmiştir (Eripek, 2012). 1975 yılında, ABD'de Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (günümüzde Engelli Eğitim Yasası (IDEA) olarak adlandırılan) ile özel gereksinimli oldukları için eğitim dışında bırakılmış çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklara parasız ve uygun eğitim hakkı tanınmıştır. Özel gereksinimli bireyler 1975'ten bu yana okul sisteminde desteklenmiştir. Bu yasa ile eğitimin mümkün olduğunca en az sınırlandırıcı eğitim ortamında yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

1900'lü yılların ilk yarısında pek çok Avrupa ülkesinde özel eğitim okullarının sayısı hızla artmıştır. 1960 döneminden sonra ise sınırlı da olsa kaynaştırma eğitimine yönelik çalışmalar başlamıştır. Bunun nedeni özel okul/sınıfların uygulamada bazı sorunlar ortaya çıkmış olmasıdır.1960'lardan bu günlere doğru gelindikçe kaynaştırma eğitimi açısından büyük gelişmeler yaşanmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

“Özel Eğitim Dünya Konferansı” İspanya’nın Salamanca şehrinde 92 devletin hükümet yetkilileri ve 25 uluslararası kuruluştan 300’den fazla bireyin katılımıyla İspanya’da 1994 yılında gerçekleştirilmiştir. Konferansta, “herkes için eğitim” sözüyle kapsayıcı eğitim yaklaşımının geliştirilmesi ve özel gereksinim eğitiminin faaliyetleri ile ilgili genel bir çerçeve çizilmiştir. Özel gereksinimli çocukların genel eğitim sistemi içinde eğitim almaları için çağrıda bulunan ve eğitim sistem ve programlarının bu amaçla düzenlenmesini belirten ilk uluslararası belge Salamanca Bildirgesi’dir (Dede, 1996).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 2006 yılında kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin 24. Maddesinde,

“Eğitim 1. Taraf Devletler engellilerin eğitim hakkını tanır. Taraf Devletler, bu hakkın fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlar. Bunun için aşağıdaki hedefler gözetilmelidir:

(a) İnsan potansiyelinin, onur ve değer duygusunun tam gelişimi ve insan haklarına, temel özgürlüklere ve insan çeşitliliğine saygı duyulmasının güçlendirilmesi;

(b) Engellilerin; kişiliklerinin, yeteneklerinin, yaratıcılıklarının, zihinsel ve fiziksel becerilerinin potansiyellerinin en üst derecesinde gelişiminin sağlanması;

(c) Engellilerin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması” şeklinde özel gereksinimli bireylerin hakları ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

Özetle, ABD’de 1970’li yıllarda başlatılan kaynaştırma uygulamaları zamanla birçok ülkenin eğitim politikasını etkilemiş yaygınlaşmıştır. Ülkeler imzaladıkları uluslararası sözleşmelerle özel gereksinimli çocukların eğitim haklarını güvence altına almış; gelişimi olağan seyreden akranlarıyla birlikte eğitim almaları için eğitim sistemlerinde gerekli değişiklikleri yapmışlardır. Uluslararası tüm bu gelişimler özel gereksinimli çocukların onlar için uygun olarak düzenlenmiş eğitim olanaklarından nitelikli şekilde faydalanmaları konusunda önemli kazanımlardır.

Ülkemizde de özel gereksinimli çocukların eğitimleri başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası olmak üzere farklı yasalarla da güvence altına alınmıştır. Anayasamızın 42. Maddesine göre “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve

inkılabları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır”. 1980’li yıllarda ülkemizde başlayan kaynaştırma uygulamaları, “573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK”nın 1997 yılında yürürlüğe girmesiyle yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir.

573 sayılı KHK’ye dayanarak oluşturulan ve ilk kez Ocak 2000’de yürürlüğe konulan ve son olarak 2018’de yenilenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB,2018a) kaynaştırma uygulamaları, “Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” başlığı altında yönetmeliğin beşinci bölümünde belirtilmiştir. “Tam zamanlı kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve başarının değerlendirilmesi, özel eğitim sınıflarının açılması, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bütün eğitim kademelerindeki eğitim süreçleri, destek eğitim odası, özel yetenekli bireylerin bilim ve sanat merkezlerindeki eğitim süreçleri” ayrı ayrı başlıklarla yönetmelikte ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2018 verilerine göre ilkokul eğitim çağındaki 5.267.378 çocuğun 12.045’i özel eğitim görmektedir. 674’ü işitme, 511’i görme, 274’ü bedensel 814’ü hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olduğu ve 9.772 çocuğun özel eğitim (1. Kademe) uygulama okulunda eğitim aldıkları belirtilmiştir (MEB, 2018b). Bu sayılara bakıldığında sayıları azımsanamayacak ölçüde olan özel gereksinimli çocukların hak ettikleri eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlandırılması kaynaştırma eğitimi uygulamalarının en önemli amacıdır. Kaynaştırma eğitiminin başka bir amacı; öğrenme güçlüğü çekerek okuma yazmada ve diğer akademik alanlarda zorluk yaşayan, dil gelişimi başta olmak üzere diğer gelişimlerinde yaşlarına göre gelişim geriliği gösteren çocukların belirlenip tanınması ve okul yönetimi, eğitimci ve çocukların ailelerinin bilgilendirilmesi, çocuğun gereksinimini karşılayacak özel eğitimin gerekli rehberliğin yapılarak verilmesidir (Kargın,2004). Bu açıdan bakıldığında olabildiğince erken bir şekilde okul öncesi dönemden başlayarak kaynaştırma eğitiminin verilmesi son derece önemli ve gereklidir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde Madde 5’te özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması, ilke olarak belirtilmiştir ve yönetmeliğin üçüncü bölümünde “Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi” Madde 12’de erken çocukluk dönemi eğitim hizmetlerinin yürütülmesindeki hususlar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’nın “Okul Öncesi Eğitim” başlıklı 7. Maddesinde “Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak,

özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir” şeklindeki ifade ile okul öncesi eğitim döneminde özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin gerekli ve zorunlu olduğu belirtilmiştir.

2.1.2. Kaynaştırma Eğitiminin Önemi ve Yararları

Okul öncesi eğitimin temel amacı, her bir çocuğun gelişimini potansiyeli ölçüsünde en üst düzeye ulaştırmaktır. Özellikle risk altındaki ve özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda tüm gelişim alanlarındaki ilerlemelerde okul öncesi eğitim önemlidir. Okul öncesi dönemde bilişsel, motor, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi ve öz-bakım becerilerinin temelini atıldığı düşünüldüğünde bu dönemde alınan eğitimin, gelişimi olağan seyreden çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar açısından da son derece gerekli ve önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Duman Sever, 2007; MEB, 2013). Okul öncesi dönemde özel eğitim ve kaynaştırma hizmetlerinin devlet yoluyla verilmesinin birkaç önemli dayanağı vardır. Özel gereksinimli çocuklara ve ailelere bu hizmetlerin verilmesinin nedenlerinden birisi, erken yaştaki eğitimin çocuğun özel gereksinimlerinin ve yetersizliklerinin etkilerini azaltacağıdır. Çocuğun gelişimsel gerilikleri azaltılmaya çalışılarak hayatında bir fark yaratılması amaçlanmaktadır. İkinci neden ise okul öncesi dönemdeki eğitim hizmetinin ailenin işlerini kolaylaştırmasıdır. Bu eğitimler özel gereksinimli çocukların durumunu iyileştirerek ve gelişimsel geriliğin etkilerini azaltarak ailelere hayattaki diğer görev ve sorumluluklarına yönelme konusunda özgürlük alanı tanır. Başka bir dayanak ise ilerisi için maddi açıdan kârlı olacağına düşünülmesidir. Erken yaşta özel eğitim hizmeti alan özel gereksinimli çocukların yaşamının ilerleyen zamanlarında daha az hizmete ihtiyaç duyacak şekilde hayatını sürdürmesi beklenmektedir. Bu durum ise uzun vadede daha az maliyet demektir (Bowe'dan aktaran Çerezci, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre; “okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedefler”. Eşit fırsatların sunulması, programın bireyselleştirilmesini, materyal ortam ya da yöntemlerde uyarılama yapılmasını gerektirebilmektedir ve sınıfında raporlu kaynaştırma eğitimi alması gereken çocuk olduğunda eğitimcilerin etkinlikleri onlara uygun şekilde uyarlamaları beklenmektedir (MEB,2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerine rehberlik olması amacıyla Okul Öncesi Eğitim Programında “özel gereksinimli çocukları

desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar” başlıklı program eki de bulunmaktadır (MEB,2013). Program ekinde, yetersizliğin belirtileri, öğretmenlerin çocukların tüm gelişim alanlarına (öz-bakım, dil, bilişsel, sosyal ve duygusal, motor gelişim alanlarına) göre dikkat etmeleri gereken noktalar ve olası yapılabilecek uyarlamalar açıklanmaktadır. Öğretmenlerin etkinlikleri özel gereksinimli çocuğa göre uyarlamalar yaparak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını da (BEP) uygulamaları gerekmektedir. Öğretmenlerden etkinlik planlarında, yönteminde, etkinlikte kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapmayı planladığı uyarlamaları açıklaması beklenmektedir.

Gelişimi olağan seyreden çocukta olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da okul öncesi dönemde gelişim hızlanmaktadır. O nedenle okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına yer verilmesiyle olası ikincil yetersizlikler önlenmektedir (Bozarslan Malkoç, 2010). Özel gereksinimli çocuklar, akranlarıyla aynı ortamda olduklarında akranlarından model alarak birçok davranışı kazanabilirler. Kaynaştırma eğitimiyle aileler; çocuklarının yetersizlik türü ve özellikler hakkında bilgi alarak çocuklarının eğitimine destek olabileme imkanı bulduğu ve çocuklarının akranlarıyla eşit koşullarda eğitim alması sebebiyle mutlu olurlar (Eripek, 2003).

Kaynaştırma eğitiminin en genel yararının toplumda “farklılıklara karşı saygı” ve “hoşgörü” oluşmasını sağladığı söylenebilir (Metin,2012). Kaynaştırma eğitimi çok yönlü olduğundan yararları da çok yönlüdür. Kaynaştırma eğitiminin yararı başta sadece özel gereksinimli çocuğa olacaktır, şeklinde düşünülse de bu yanlıştır. Kaynaştırma eğitimi;

- Özel gereksinimli çocuğa
- Akranlara
- Sınıf öğretmenine
- Özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan ailelere yarar sağlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuklara Yararları

Özel gereksinimli çocuklar BEP aracılığı ile öğrenme hızına ve potansiyeline uygun eğitim alırlar. Bireysel özelliklerine uygun fiziksel, sosyal ve eğitsel ortamlarda eğitim alırlar ve bu ortam onların başarılı olmasını ve kendilerine güven duymalarını kolaylaştırır. Zayıf yönlerini destek eğitim sayesinde güçlendirebilirler. Sorumluluk, takdir edilme, kendine güven, cesaret, faydalı olma gibi sosyal ve duygusal değerleri gelişir ve toplumla

bütünleşmeleri kolaylaştırır (Artan ve Uyanık-Balat, 2003). Kaynaştırma eğitimi sırasında olumlu davranış gösterme olasılıkları artar. Özdeşim kurarak çevresindekileri model almaları kolaylaştırır. İşbirliği, paylaşma, iletişim kurma gibi yaşam becerileri gelişir. Bireysel özelliklerine uygun eğitim yöntem ve teknikleri kullanıldığı için öğrenmeleri pekişerek gelişir. Aile eğitimi, sosyal ve kültürel etkinlikler ve serbest zaman etkinliklerinin eğitim programlarına eklenmesiyle gelişimleri bütünsel olarak ilerler (Göksu ve Çevik, 2004). Aynı ortam içinde gelişimi olağan seyreden bireylerin olması, sınıfın ve çevrenin onlara göre düzenlenmesi, gelişmiş davranışlarla ona model olunması gibi etmenler onları uyarır ve güdüler. Bu durum onların gelişimini hızlandırır ve toplumda daha fazla sosyalleşmesini sağlar (Metin, 1992).

Özel gereksinimli çocukların tüm gelişim alanları açısından önemli olan kendi yaşitlarıyla, genel eğitim okullarında mümkünse tam zamanlı olarak eğitim almaları onların toplum içinde yaşamlarını bir birey olarak kolaylaştırmaktadır (Gök ve Erbaş, 2011). Diğer yandan özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından kabul görüp arkadaş gruplarına katılmaları başta aile bireyleri olmak üzere başkalarına bağımlılıklarının azalmasını ve kendilerine güvenip olumlu öğrenmelerini içselleştirmesini sağlar. Kaynaştırma çalışmalarının, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi ve erken yaşlarda gelişen olumlu tutumların her iki grupta olması toplumsal gelişme için daha da önemlidir (Gürkan vd. 2010)

2.1.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Akranlar için Yararları

Kaynaştırma eğitimi ortamlarında; akranların özel gereksinimli bireylere karşı hoşgörü göstermesi, onları koşulsuz kabul etmeleri, yardımlaşarak ortak bir yaşam alanı paylaşmaları ile bireysel farklılıkların doğal karşılandığı ve saygı duyulduğu demokratik ve ahlaki anlayışları gelişmiş bireyler olmasında yardımcı olur. Kendilerinin yeterli ve yetersiz durumlarını görüp kabul etme ve düzeltme davranışları gelişir. Özel gereksinimli bireylere model olarak liderlik ve sorumluluk duyguları gelişirken, saldırganlık, kendine güvensiz olma vb. davranışları azalır (Göksu ve Çevik, 2004). Yaşamlarının ileri dönemlerinde karşılaşabilecekleri özel gereksinimli bireylerle etkileşimleri daha olumlu ve anlayışlı olacaktır. Kaynaştırma ortamlarında bireysel farklılıkları kolay fark edeceklerinden onları tanıma ve anlamaları daha kolay olabilmektedir (Eripek, 1986). Kaynaştırma eğitimi ortamlarında akranlar özel gereksinimli bireylerle empati kurarak iletişimde bulunma, başka

bireylerin ihtiyaçlarını görme, yardımlaşma gibi becerileri geliştiğinden yaşamlarının ilerleyen yıllarında karşılaşılabilecekleri özel gereksinimli bireylerle daha kolay etkileşim içinde bulunabilirler (Metin, 2012). Özel gereksinimli bireylerden tüm zorluklar ve engeller karşısında dahi başarılı olmayı model olarak özel gereksinimli olmakla ilgili gerçekçi bilgiler ve deneyimler edinirler (Kargın,2010).

2.1.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları

Kaynaştırma eğitiminin gereklerini inanarak uygulayan bir eğitimciye kaynaştırma uygulamalarını yapmanın bazı yararları olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin; hoşgörölü ve sabırlı olması, koşulsuz kabulle farklılıklara saygı davranışı gelişir. Eğitim-öğretim sürecini bireyselleştirmede BEP hazırlayarak ve uygulayarak daha başarılı olurlar (Göksu ve Çevik, 2004). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında edindikleri deneyimler meslekleriyle ilgili diğer bilgi ve becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Her öğrencinin kendine özgü bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olabileceği öngörüsüyle eğitim programını ve ortamını bireyselleştirmede deneyim kazanır. Bu süreçte öğretmenin kendine olan güveni ve mesleki performansına olan saygısı ve öğrencilerle empati kurma becerileri artar (Metin, 2012). Kaynaştırma uygulamalarında daha başarılı sonuçlar almak için diğer uzmanlarla etkileşim içinde olması gerektiğinden işbirliği içinde çalışma becerisi gelişir (Kargın,2010; Kırcaali İftar, 1998).

2.1.2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Çocuğu Olan ve Olmayan Ailelere Yararları

Aileler kaynaştırma eğitimiyle çocuklarının ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleri konusunda sağlıklı bilgiler edinir. Ailelerin çocuk üzerindeki beklentileri çocukların potansiyelleriyle bağdaşmaya başlar. Çocuklarının davranışlarını düzenleme, bakımlarının nasıl yapılacağı, eğitimleri hakkında edindikleri bilgilerle çocuklarını nitelikli ve etkili bir şekilde destekleyebilirler ve çocuklarında gözlemledikleri gelişimlerle kaygıları azalır. Öğretmen ve diğer uzmanlarla yapacağı etkileşim sayesinde işbirliği ve okula bakış açısı gelişir (Göksu ve Çevik, 2004). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıfında eğitimine devam ediyor olması ailelere moral verir ve onları çocuklarının eğitimi için çabalamaya teşvik eder (Kırcaali ve İftar, 1998). Kaynaştırma eğitimi ile ailelerdeki çocuklarının özel gereksinimi dolayısıyla toplumdan dışlanıyor olma düşüncesiyle kendilerinde oluşan kaygı ve stres azalır. Çocuklarının gelişim düzeyleri konusunda gerçekçi fikirler edinir ve anne-baba olarak çocuklarına verdikleri destekle kendilerine olan inançları artar (Metin,2012). Özel

gereksinimli çocuğu olan veya olmayan çocukların aileleri ile iletişim kurarak toplumda kendilerini daha iyi ifade ederler (Kargın,2010). Kaynaştırma eğitiminde diğer akranların ailelerinin; özel gereksinimli çocuğu olan ailelerle iletişim ve etkileşimde bulunması, onlara yardımcı olmasıyla çocuklarına bireysel farklılıklara saygı duymayı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır çünkü çocuklara model olmaktadırlar (Seçer,2011).

2.1.3. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi

Öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Kırcaali İftar, 1998). Kaynaştırmada sınıf öğretmeni, kaynaştırma çocuğunun akranlarıyla kaynaştırılmasında olumlu sınıf iklimi oluşturarak davranışlarıyla model olan birleştirici konumundadır. Kaynaştırma eğitimi sınıfında çocukların; toplumda sosyal kabulünün artması, bireysel ihtiyaçlarının giderilmesi, sınıfında olumlu tutum ve davranışların oluşmasında en büyük etken öğretmendir (Yıkımsı, 2006). Kaynaştırma eğitimi kapsamında görev alan öğretmenlerin; kaynaştırma eğitimin içeriği, özel gereksinimli çocuklar, öğretme teknikleri, öğrenme yolları, sınıf yönetimi özel gereksinimli çocuklarla iletişim ve etkileşim gibi konularda bilgi sahibi olması çok önemli ve gereklidir (Dickens ve Joens'dan aktaran Danyolu, 2017).

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda yeterince bilgi sahibi olamadıklarında bazı sorunlar yaşamaktadır. Ülkemizde birçok okul öncesi eğitim öğretmeni, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına olumlu yaklaşmakta, fakat hem bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması hem de ihtiyaçları olan desteklere ulaşım ulaşmayacakları konusunda endişeleri nedeniyle bu konuda çekimser kalmaktadırlar (Altun ve Gülben, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Gök, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Sucuoğlu ve diğerleri 2013; Çerezci, 2015; Koçyiğit, 2015; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Nacaroğlu, 2014; Özdemir, 2010; Özgüneş, 2016). Sınıftaki özel gereksinimli çocukla ilgili ne yapacaklarını bilmediklerini ve sorunlar yaşadıklarını ifade etmekte ve sınıflarına farklı özellikte çocuk kabul etmek istememektedirler (Sucuoğlu, 2003). Bu sorunların kaynağında da özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma konusunda hizmet öncesinde yeterince eğitim alamamış olmaları yatmaktadır.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları eğitim faaliyetlerini ve çocukları dolayısıyla da kaynaştırmanın başarısını doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Araştırmalar göstermiştir ki öğretmen tutumları; çocuklara yönelik beklentileri ve çocuklara

yönelik davranışları etkiler (Diken, 1998; Familia-Garcia, 2001; Gök ve Erbaş, 2011; Kayaoğlu,1999; Orel, Zerey, ve Töret, 2004; Sargın, 2002; Seçer ve diğerleri, 2010; Sever, 2007; Uysal, 2004). Öğretmenlerin tutum, davranıl ve beklentileri çocukların kişilik gelişimi ve akademik becerilerini etkilemekte ve eğitimcilerin olumsuz tutumları kaynaştırma eğitimi alan çocukları olumsuz etkilemektedir (Kuz, 2001). Eğitimcilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutumlarının; sınıf mevcudunun fazla olmasından, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahip olamamaktan, destek eğitim hizmetleri yetersizliğinden, çocuklarla olumsuz ve yetersiz deneyimden kaynaklandığı söylenebilir (Batu, 2011). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumlarıyla uygulamada çok sık karşılaşmaktadır. Eğitimiye kaynaştırma eğitimi için ihtiyaç duyduğu eğitim, personel, eğitim araçlarının sağlanması ve kalabalık sınıflardaki çocuk sayısının daha aza indirilmesiyle olumsuz tutumların olumluya çevrilebileceği söylenebilir (Akcan ve İlgar, 2016). Bunlara ek olarak öğretmenin öğrenmeye ve yardım almaya gönüllü olması da önemlidir. Kaynaştırma eğitime istekli ve gönüllü olmayan bir eğitimcinin, özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgilenmesi, kaynak kişilerle iletişimde bulunması ve onlara zaman ayırması olası değildir (Seçer ve diğerleri, 2010).

Eğitimcilerin görevi bireyleri yetiştirmektir ve bunun için yeterli anlayış, bilgi ve tutuma sahip olması gerekir (Sünbül ve Arslan, 2006). Çünkü çok iyi hazırlanmış öğretim programları olsa bile eğitimciler nitelikli uygulayıcılar olmadıkça amaçlanan başarıya ulaşmak zorlaşacaktır (Demirel ve Kaya, 2006). Hizmet öncesi dönem; eğitimcilerin yeterli nitelikte olması için en önemli aşamadır ve yükseköğretimin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde yer alan programlar ile sağlanmaktadır (Çoban, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), fakültelerden mezun olacak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini altı başlıkta oluşturmuştur;

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi

Bu altı ana yeterlik alanına ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB,2006).

Ulusal ve uluslararası eğitim alanındaki düzenlemeler ve gelişmeler eğitim sistemimizde yeniliklere uyum sağlamayı gerektirmiştir. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ne yönelik güncelleme ihtiyacı doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında çalışmalar yapmıştır. Bu bağlamda “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak birbirini tamamlayıcı ve ilişkili 3 yeterlik alanı oluşturulmuştur. Bu 3 yeterlik alanına ilişkin 11 yeterlik ve bu 65 gösterge oluşturularak her alandaki tüm öğretmenlerin kendi alanına ilişkin yeterlikleri kapsayan içerikte bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur. Bu alan ve yeterlilikler:

- “A) Mesleki Bilgi: Alan bilgisi, alan eğitim bilgisi ve mevzuat bilgisi,
- B) Mesleki Beceri: Eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme,
- C) Tutum ve değerler: Milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Aldıkları eğitim gereği öğretmen adaylarının daha çok gelişimi olağan seyreden bireylere yönelik yeterlilikleri gelişmektedir. Her ne kadar yeni programda eski öğretmenlik programlarına göre seçmeli dersler arasında daha fazla özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin dersler yer alsada, bu derslerin çok azının açılabilceği ya da bu dersleri yürütecek öğretim elemanlarının da yeterli olmaması gibi sorunların görülmesi olasıdır. Hâlihazırda öğretmenlik programlarının zorunlu dersleri arasında yalnızca 2 kredilik Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi yer almaktadır (MEB, 2017). Dolayısıyla kaynaştırma veya özel eğitim ile ilgili derslerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılıkla kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerden bu görev ve sorumlukları yerine getirmesi beklenmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırmanın başarısında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi yani yeterli olması yanında bu rol ve sorumlulukları yerine getirebilme konusundaki inançları da belirleyici olabilmektedir. Yeterlilik algıları yüksek olan öğretmenlerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çaba daha fazladır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sahip oldukları tavır onların kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlik algılarının düşük veya yüksek olmasıyla ilişkilidir (Loreman,

Sharma, ve Forlin, 2013). Düşük yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin kaygılarının fazla olduğu ve özel gereksinimli bireyleri sınıflarında istemediklerinin gözlemlenmesi bu durumun neden olmaktadır (Soodak, Podell, ve Lehman, 1993). Buna karşın yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenmede sorun ve zorluk yaşayan çocuklara daha fazla destek oldukları, planlama ve uygulama aşamalarına daha iyi hazırlandıkları gözlenmiştir (Kaner, 2010). Dolayısıyla kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları da kaynaştırma eğitiminin başarısında bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Öz-Yeterlik Algısı

Öz-yeterlik (Self-efficacy) kavramı, insan davranışını etkileyen ve yönlendiren önemli bir belirleyici olarak Sosyal- Bilişsel Kuram kapsamında Bandura tarafından tanımlanmış ve bu kavramla ilgili alanda birçok deneysel ve kuramsal araştırma yapılmıştır. Öz-yeterlik, “bireyin bir edimi çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek şekilde başlatıp sonuçlanıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1995). Bir başka ifade ile öz-yeterlik kavramı, “bireyin, belli bir edinimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri/süreçleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997).

Birçok araştırmacı Bandura tarafından ilk kez tanımlanan öz-yeterlik kavramıyla ilgili tanımlarda bulunmuştur. Hoy ve Woolfolk (1993) öz-yeterliği, “kişinin karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebilmesi ve yeteneklerini organize edebileceğine olan inançları” şeklinde tanımlamıştır. Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy (2001) ise öz-yeterliği, “kişinin başarı düzeyinin yeni bir durum karşısında nasıl olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileri” olduğu şeklinde tanımlamışlardır. Snyder ve Lopez’e (2002) göre “öz-yeterlik, gözlenen ve algılanan bir beceri olmadığı ve bazı koşullar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel bir inançtır.”

Öz-yeterlik; bireyin kişisel performansı ve potansiyelindeki inançlarıyla alakalı değildir. Fakat bireyin bir durumla mücadele etme ve durumu değiştirmek ve sahip olduğu beceri ve yeteneklerini organize ederek yapabileceklerine ilişkin inancıdır. Bir diğer ifadeyle de, “öz-yeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır” (Senemoğlu, 2001). Öz-yeterlik ile ilgili yapılan farklı

açıklamalarda araştırmacıların öz-yeterliğin farklı boyutlarını ele aldığı ve yapılan farklı tanımlamaların da birbiriyle örtüştüğü görülmektedir (Açıkğöz, 1996; Bandura, 1986; 1995; 1997; Hoy ve Woolfolk, 1993; Senemoğlu, 2001; Snyder ve Lopez, 2002; Tschannen-Moran ve diğerleri, 2001).

Bandura'ya (1986) göre, “öz-yeterlik algısı; kişinin etkinliklerinin seğimini, güçlükler karsısındaki sebatını/azmini, çabalarının düzeyini ve performansını” etkilemektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler, başarılı bir sonuca ulaşmak için olumsuzluklar karsısında sabırlı ve ısrarlı bir şekilde çabalamaktan vazgeçmemektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı, bireylerin davranışlarında etkisiyle üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır.

2.2.1. Öz-Yeterlik Algısının Etkileri ve Önemi

Bandura'ya (1995; 1997) göre öz-yeterlik algısı;

“davranışları doğrudan etkilememektedir ancak kişinin amaçlarına karar vermesinde, sonuç beklentilerinde ve sosyal çevrenin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. İnsanların sahip oldukları öz-yeterlik algıları, onların hissedeceklerini, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirlemekte; bir davranışı gerçeğeştirmeden hemen önce kişinin o davranışa ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceleri belirlemede pay sahibi olmaktadır. Bu nedenle de, güçlü bir öz-yeterlik algısı, insanın başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir” .

Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algıları;

- a) Bireyin olumlu ya da olumsuz düşünme biçimini
- b) Hayatında belirlediği amaçları,
- c) Yaşam biçiminin nasıl olacağını,
- d) Engellerle karşılaştığında ne kadar çaba harcayacağını,
- e) Çabalayarak ısrarlı davranmasının sonucunda ne olacağını
- f) Stres düzeyinin genellikle ne kadar olduğunu etkilemektedir (Özenoğlu Kiremit, 2016)

Bandura'nın (1986; 1995; 1997) belirttiğine göre öz-yeterlik algıları; “bireyin hedeflediği amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcadığını, gösterdiği sabrı ve kararlığını kontrol altına aldığı bazı durumları” etkilemektedir. Kişiler kendilerini yeterli hissetmedikleri ve güvenli ortamda bulunmadıkları işleri yapmaktan kaçınmakta; başarılı sonuç

alamayacaklarını düşündükleri için harekete geçmekte isteksizdirler. Bir iş için gösterdikleri çabaların düzeyini eylemlerin tahmini sonucuna göre ayarlamaktadır. Bu da kişilerin seçimlerinde öz-yeterlik inançlarının etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986). Bireyin bir işe başlayıp onu başarılı bir şekilde sürdürebilmesinde, ne derece etkili, doğru yapacağına kişinin öz-yeterlik inançlarının etkisi açıkça görülebilir. Bu etki bize bir işi öz-yeterlik duyguları farklı olan kişilerin aynı şekilde yapmayacaklarını gösterir. Bandura (2001) herhangi bir işi başarıyla sonuçlandırmak için öz-yeterlik algısı yüksek olan kişinin, öz-yeterlik algısı düşük olan kişiye göre daha sabırlı ve ısrarlı olarak çabaladığını belirtir.

Öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin amaçlarına ulaşırken karşılaştıkları zorluklarda daha çabuk toparlanabildiklerini ve hedeflerine bağlılığı sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öz-yeterliği yüksek insanların zorlayıcı ortamlar seçtiği, çevrelerini araştırarak yeni çevreler yarattıkları ifade edilmektedir (Bandura, 1977; 1995). Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip kişiler, zorluklarla karşılaştıklarında çalışmalarına devam ederken rahat, verimli ve sabırlıdır. Öz-yeterliği düşük olan kişiler, yapacakları işi olduğundan daha zor algılamakta, kaygı ve streslerinde artış olmakta, bakış açıları daralmakta en baştan yapamayacaklarına inanmaktadırlar. Buradan hareketle öz-yeterlik inancının, bireyin başarısını ve güdülenmesini etkilediği söylenebilir (Henson ve Pajares'den aktaran Tuna, 2012). Bu durumu Mulholland, Dorman ve Odgers (2004) “zor bir görevin üstesinden gelmek için beceri ve öz-yeterliğe ihtiyaç duyulurken; gerekli olan becerinin düzeyi bireyin o durumdan başarı elde edebileceğine ilişkin inançlarından daha az önemlidir” ifadesi ile açıklamışlardır.

Öz-yeterlik algısı, bireyin kendi yeterlik düzeyine olan inancıyla ilgilidir. Bandura (1995), “insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandığı şeye dayandığı” nı belirtir. Bireyin potansiyelini sahip olduğundan daha düşük algılaması sahip oldukları yetenekleri en verimli ve nitelikli şekilde kullanmasını engeller. Kişinin potansiyelini sahip olduğundan daha yüksek algılaması da genellikle pozitif etki yaratır.

2.2.2. Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

Bandura'ya (1995) göre öz-yeterlik algısı, belirli bir amaç için göstermemiz gereken davranışı organize etmek ve gerçekleştirmek için gerekli olan yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır. Bireyler, kendilerine ilişkin inançlarını ömür boyunca kazandıkları deneyimlere göre geliştirmektedirler. Dolayısıyla bu inançlar, yaşam süreciyle birlikte pek

çok etmene bağılı olarak değişiklik göstermektedir. Bandura (1986), öz-yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; “doğrudan ve tam deneyimler, başkalarının deneyimleri model alınarak sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumu” olarak açıklanmaktadır. Bunlar:

1) Doğrudan Deneyimler (Performans Başarıları / Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler): Bireyin bizzat kendisinin yaptığı bir işte sonucun başarılı ya da başarısız olması, bireye gelecekteki benzer işlerdeki performansı hakkında bilgi vermektedir. Başarıyla sonuçlanan deneyimler, bireyin kendisine güvenini arttırmakta ve bireyi gelecekteki başarıya güdülemektedir. Tschannen-Moran ve Wollfolk Hoy (2001) göre, performans başarılarını oluşturan bu doğrudan deneyimler, en güçlü yeterlik bilgisidir. Bandura da (1995) , en güçlü öz-yeterlik inancı oluşturan etkinin doğrudan deneyimler olduğunu belirtmiştir.

2) Dolaylı Yaşantılar (Bşkalarının Deneyimleri): Bireylerin bilgi edinebilmesinde her zaman kendi deneyimleri yeterli olamaz. Bşkalarının yaşantıları, bireyin aynı deneyimi yaşamasına gerek kalmadan bireyin öğrenebilmesi için yeterli olabilir. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, bireyin başarılı olabileceğine dair beklenti içerisine girmesine neden olabilir. Gözlemcinin model ile kendini ne kadar özdeşleştirdiği, modelin gözlemci üzerindeki etkisini de belirler. Yüksek performanslı bir model ile özdeşleşme öz-yeterlik algısını artırırken, düşük performanslı modelle özdeşleşme öz-yeterlik algısını azaltır (Bandura, 1995).

3) Sözel İkna: Sözel ikna, bireyin belirli bir işi başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin diğer bireylerin teşvikleri ve öğütleridir. Bireyin çevresindeki kişilerden aldığı bu destekleyici sözler, bireyin cesaretleterek öz-yeterlik inancının değişmesini sağlar. (Bandura, 1995).

4) Duygusal Durum (Psikolojik durum): Bireyin belirli bir görevi başarabileceği ya da başaramayacağına ilişkin beklentisidir. Bu bakımdan, birey bir işe başlamadan önce psikolojik olarak iyi durumda ise daha çok çaba ve direnç göstererek, yeniliklere karşı daha cesaretli olup, olayların üstesinden gelebilecektir (Bandura, 1994). Tschannen-Moran ve Wollfolk Hoy (2001) göre, normal düzeyde stres, göreve odaklanmış dikkat ve enerjinin yapılan işe harcanmasını sağlar ve performansı artırır. Aynı şekilde yüksek düzeyde stres, bireyin yetenek ve becerilerini en üst düzeyde kullanarak işini yapmasını engelleyebilir.

Bandura (1986), bu dört bilgi kaynağından en etkili olanın da kişinin bizzat kendisinin yaparak yaşayarak kazandığı deneyimler olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yaşadıkları deneyimlerden etkilenebileceği düşünülebilir. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları çözme noktasında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düzeyini belirlemek yararlı olabilir.

2.2.3. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı

Öğretmenler, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Dünyada sürekli gelişerek değişen eğitim sistemi ile öğretmenlere yüklenen görev ve sorumluluklar da değişim gösterip çeşitlenerek artmaktadır. Eğitim anlayışındaki gelişmeler eğitimcilerin temel görevinin, ulusal ve evrensel değerlere sahip ve çözüm odaklı olan, milli eğitimin ve uzmanı olduğu alan programının amaç ve ilkelerini davranışa gösteren, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu göstermektedir. Böyle bir eğitim anlayışına sahip eğitimcilerin mesleğini yapabilecek yeterliklerle eğitim sistemindeki yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bu önemle, eğitimcilerin genel ve özel yeterlikleri ayrıntılı olarak incelenip araştırılarak belirlenmektedir. Ulusal ve uluslararası eğitim alanındaki düzenlemeler ve gelişmelere bağlı olarak eğitim sistemimizin yeniliklere uyum sağlayabilmesi için “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ne yönelik güncellemeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 ve 2017 yılında yapılan çalışmalarla yapılmıştır.

“Öğretmenlerin, eğitim aracılığıyla istedik sonuçlar elde etmek için sahip oldukları yeterliklerine yönelik yargılarına, öğretmen öz-yeterlik algısı” denir (Tschannen-Moran ve Wollfolk Hoy, 2001). “Öğretmen yeterliği”, “öğretmen öz-yeterlik algısı”, “öğretmen yeterlik inancı” kavramlarının alan yazında birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada, bütünlüğü koruyarak ortak bir çerçeve oluşturmak amacıyla, “öğretmen öz-yeterlik algısı” kavramı kullanılmıştır.

Hoy ve Woolfolk (1993), öğretmen öz-yeterlik inancını “bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inançları” şeklinde ifade etmişlerdir. Woolfolk ve Hoy (2005) diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öz-yeterliğini; “öğretmenlerin yeteneklerine olan inançlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki pozitif etkileri” şeklinde açıklamıştır. Friedman ve Kass (2002) ise öğretmen öz-yeterliğini “öğretmen inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına,

zor veya yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kendi becerilerine ilişkin inançlarının öğretmenlikte etkili ve verimli olmanın bir göstergesi olduğu düşünülüp, yapılan tanımlar dikkate alındığında öğretmenlik öz-yeterlik algısının, eğitim sürecinde öğretmenin hareketlerinin nasıl olacağını veya neden harekete geçmediğini etkilediği söylenebilir ve öğretmenin kendisinden beklenen davranışları yapabileceğine ilişkin algısı olarak tanımlayabiliriz. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları, bu yeterlikleri nitelikli, başarılı ve verimli bir eğitim süreci için etkili kullanmaları; fakültelerde aldıkları eğitimin yanında görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan öz-yeterlik algılarına bağlıdır. Bu yeterliklerden öğretmenler için en etkili ve önemlisi öğretmenlik öz-yeterlik algısıdır (Hoy ve Woolfolk 2005).

Savran ve Çakıroğlu’na (2001) göre öğretmen öz-yeterlik algısı “kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi” boyutlarından ele alınabilir. Eğitimcinin nitelikli ve verimli bir öğretme için sahip olması gereken davranışları gösterebilme konusunda sahip olduğu inanç ve yargılar kişisel öz-yeterliktir. İkinci boyut olan sonuç beklentisi ise öğretmenlerin, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin başarılarını arttırabileceklerine olan inanç ve yargıdır. Öğretmenin öz-yeterlik algıları, eğitim sürecinde alacağı kararları ve kendisinin düşüncelerini ve davranışlarındaki motivasyonu etkilemektedir. Öğretmenin karşılaştığı problemlere farklı yollar bularak çözmesi için gereken gücü kendisinde fark etmesi eğitim sürecinde ve başarısında etkilidir (Özerkan,2007). Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemin uygulayıcısı olan öğretmenden bağımsız düşünülemez; öğretmen öz-yeterlik algısı bu noktada daha da önem kazanmaktadır (Hoy ve Woolfolk, 2005).

Öz-yeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler her koşulda istekli ve sabırlıdır. Öğretmenlik mesleğine öz-yeterlik algısı düşük olan meslektaşlarından daha çok bağlı ve öğrencilere yeni şeyler öğretmek için çok heveslidir (Allinder, 1994; Woolfolk ve Hoy, 2005). Bu sebeple öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenler, amaçlara başarılı bir şekilde ulaşmak için öğrencilerini içsel olarak güdüleyerek destekler ve öğrenmeleri için daha çok çabalarlar. Yüksek öğretmenlik öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, başarısızlık karşısında yılmazlar, esnek bir şekilde eğitim programını uygularlar, çağdaş eğitim yaklaşımlarını uygular, çocukların iç güdülenmesini sağlayarak daha iyi sonuçlarla başarıya ulaşmalarını sağlarlar (Gibbs, 2002). Henson’ın (2001) da yapmış olduğu araştırma ile öğretmenlik öz-yeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğrencileri diğer öğrencilerden daha yüksek başarı

elde ettiklerini ve öğretmen öz-yeterlik algılarının; öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve motivasyonunu da etkilediği belirtilmiştir. Bununla paralel olarak bir diğer çalışma da, öğretmenin öz-yeterlik algısının; öğrencinin motivasyonunu, başarı güdüsünü ve öz-yeterlik algılarını olumlu etkilediğini göstermiştir (Hoy ve Woolfolk, 2005).

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, mesleki memnuniyeti yüksek eğitimcilerdir. Dolayısıyla öğretmen öz-yeterlik algısının, öğretmenlerin oluşturdukları hedefleri ve düzeyini, öğretme sürecindeki davranışlarını etkilemektedir (Hoy ve Spero, 2005). Öğretmen öz-yeterliği konusunda yapılan çalışmalar göstermektedir ki öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında kullanılan yöntem ve tekniklerde, yeniliklere açık olmada, sınıf düzeni oluşturulmasında, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere verdikleri dönütlerde, öğrenciye karşı tutumlarında farklılıklar vardır ve tüm bunlar da öğrenci başarısı ve tutumlarını etkilemektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve Woolfolk, 1998).

Bandura (1995), öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi, istenen davranışları öğrencilere kazandırmayı hedefleyen bir eğitim ortamının yaratılmasında, öğretmenin yeterliğinin ve öz-yeterlik algısının önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Gibson ve Dembo (1984) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerde öz-yeterlik algısı ve öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek öğretmenlik öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin sahip olduğu özellikler kısaca şöyle özetlenebilir (Bandura, 2001; Friedman ve Kass, 2002; Tschannen-Moran ve Woolfolk, 2001; Woolfolk ve Hoy, 2005):

- Öğretme sürecinde gayretli,
- daha net ve çabuk karar alan,
- Öğretme sürecinde istekli ve coşkulu,
- Yeniliklere, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yatkın,
- Eğitim sürecindeki planlama, uygulama ve değerlendirmede daha başarılı,
- Meslektaşlarına göre daha az stresli,
- Öğrencilerin hatalı davranışlarına karşı daha hoşgörülü ve anlayışlıdır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı öğretmen ve öğrenciyi karşılıklı olarak, aynı zamanda da öğrenme-öğretme süreçlerinin verimliliğini etkileyen önemli bir kavramdır (Özerkan, 2007). Öğretmenin kişiliği ve davranışlarının, öğrencilerin gelişimlerine büyük etkisi vardır. Eğer bir öğretmenin öz-yeterlik algısı yüksekse, öğrenciler de öğretmenlerinin kendilerini

destekleyen olumlu öğretmen davranışları göstermeleriyle birlikte öğretmenlerinden çok daha fazla yararlanabilecek ve iyi bir rehberlik alabileceklerdir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerinden kazandıkları tüm olumlu tutum ve davranışlarla öğrenciler öğretmenleriyle aynı çaba ve sorumluluk bilincinde, performans ve inançlara sahip olacak şekilde yetişerek bunları içselleştirme imkanı bulacaklardır. Buna bağlı olarak da yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrencileri de eğitim sürecinde ve yaşamda yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler olarak yetişeceklerdir.

Özetle, öğretmen öz-yeterlik algısına yönelik çalışmalar, öz-yeterlik algılarının eğitim sürecindeki sınıf içi tüm etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirilmesinde etkili olduğunu; öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarısını hedefleyen yöntemler kullandıkları ve başarılarının da yüksek olduğu, öğretmenlerin daha istekli, başarı ve çözüm odaklı, öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yaptıklarını, onlarla olumlu iletişim ve etkileşimde bulduklarını ortaya koymaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algısına yönelik alanyazında yer alan çalışmalar, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarına ve öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öğretmen öz-yeterlik algılarına yönelik çalışmalar başlıklarıyla yurt içi ve yurt dışı çalışmalar olarak sınıflandırılarak özetlenmiştir.

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algıları İle İlgili Araştırmalar

2.3.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin/Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Kesgin (2006), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğunu; problem çözme yaklaşımlarından sırasıyla en çok “değerlendirici”, “planlı”, “düşünen”, “kendine güvenli” yaklaşımları, en az da “kaçıngan” ve “aceleci” yaklaşımları kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmada, öz-yeterlik algı düzeyi ile problem çözme

yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişki sonucu belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeylerinin “medeni durum, aylık gelir, mezun olunan okul türü (eğitim düzeyi), kıdem(hizmet yılı)” değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Kaner (2010), özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırması sonucunda, sınıflarında kaynaştırma çocuğu olup olmaması durumuna ya da özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar ile çalışmaları öğretmenlerin yeterlik inançlarında farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmiştir.

Çobanoğlu (2011), “Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Programı Uygulamasının Yordayıcıları Olarak Öğretmen Öz-Yeterlik ve Öğretmenlik İnançları” adlı tezinde genel olarak, öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik inançlarının okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim programı uygulamasında içerik seçimi ve öğrenme süreci bakımından anlamlı derecede öngördüğünü ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin ise sadece öğrenme sürecinin uygulanmasında anlamlı bir katkı sağladığı belirtilmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Kadim (2012), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılları, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve türü ile yardımcı personelinin olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatoğlu (2013), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde ettiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının “cinsiyet, hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey” değişkenlerine göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir.

Eti ve Sığırtmaç’ın (2013), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarını inceledikleri araştırmasında; yüksek ve düşük öz-yeterlik algısına sahip

öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği ve öz-yeterlik kaynağı hakkında görüşlerini ve sahip oldukları öz-yeterlik algısının davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öz-yeterlik algısı düşük öğretmen adayları ile yüksek öğretmen adayları arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları yeterli bir öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini belirtirken, öz-yeterliği yüksek adayların “çocuk sevgisi, öğrenciye duyarlı olma ve hoşgörülü olma” gibi bazı kişisel özelliklere değindikleri, öz-yeterliği düşük adayların ise bu konuda görüş bildirmediklerini belirtmişlerdir. öz-yeterliğin kaynağı olarak öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adayları öğretmenin çocuklara rehber olması gerektiğini, alınan eğitim ve kaynakların etkisini kendini geliştirme ve yenileme ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen mesleki öz-yeterliği düşük olan adaylar ise öğretmenin bilgiyi aktarabilmesi gerektiğini, sıklıkla kişilik özellikleri ve çevre üzerinde durduklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları öz-yeterlik algılarını çoğunlukla öğretmenlik uygulamasındaki deneyim ve gözlemlere, uygulama sınıfındaki öğrenciler ve ailelerinden ve lisans eğitimlerindeki öğretim üyelerinden gelen tepkilerin öz-yeterlik algılarını belirleyen etmenler olduğu görüşünü taşıdıklarını belirtmişlerdir. araştırmada elde edilen gözlem sonuçlarına göre öz-yeterliği düşük öğretmen adayları, öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarına oranla daha fazla uyarı davranışında bulunup daha kontrolcüdürler.

Şenol ve Ergün (2015) okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında 6 boyuttan oluşan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz-yeterlik İnançları Ölçeği”ni kullanmışlardır. Aile katılımı alt boyutu dışında “öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi” boyutlarına ilişkin inancında ve genel öz-yeterlik inancında okul öncesi öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıktığını belirtmişlerdir.

Akmeşe ve Kayhan (2015), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini incelediği araştırmalarında, öğretmenlerin yaşlarıyla “oyun öğretimi etkinliklerini planlama, değerlendirme” alt boyutu puanları ve “oyun öğretimi mesleki öz-yeterlik puanları” arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır.

Ertan (2016), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını mezuniyet türüne göre incelediği araştırmasında; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin önlisans, açık öğretim lisans, örgün lisans mezunu olmalarının “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik

İnançları Ölçeği”nin alt boyutları olan “öğrenme-öğretme süreci, iletişim becerileri, aile katılımı, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi” boyutlarında ve ölçek toplam puanı üzerinden ayrı ayrı incelendiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin mezuniyet türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Araştırma sonucuna göre ön lisans mezunu öğretmenler ile örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında ön lisans lehine; açık öğretim lisans mezunu öğretmenlerle örgün öğretim lisans mezunu öğretmenler arasında açık öğretim lehine farklılık olduğu bulunmuştur.

Yoldaş, Yetim ve Küçükkoğlu’nun (2016); okul öncesi eğitimi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançları” ölçeğinden elde edilen bulgulara göre ölçeğin alt boyutları olan; “iletişim becerileri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreci, sınıf yönetimi, aile katılımı ve planlama” boyutlarında öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha yeterli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ekici (2017) okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik inançlarını karşılaştırdığı araştırmasında; öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançlarının “yaş ve medeni durum” değişkenine göre farklılaşmadığını; “mezun olunan/öğrenim görülen üniversite türü ve öğretmenlik mesleğini tercih nedeni” değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının “öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi” boyutlarına yönelik öz yeterlik inançları okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının “mezun oldukları/öğrenim gördükleri üniversite türü” değişkenine göre öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik inançları farklılaşmazken, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları “mezun oldukları/öğrenim gördükleri üniversite türü” değişkenine göre farklılaştığı belirtilmiştir. Ayrıca devlet üniversitesinde öğrenim gören/mezun olmuş öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları, özel üniversitede öğrenim gören/mezun olmuş öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şubaş (2018), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz denetimleri ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının yordayıcıları arasında olduğu

görülmüştür. Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının özdenetimlerinin yaşantısal, yenileyici ve onarıcı boyutları; “cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sınıf düzeyleri, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumu” değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen öz-yeterlik inançları ise “öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında cinsiyet, yaş, ebeveynlerden en az birinin öğretmen olma ya da olmama durumu, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumu” değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-denetimleri cinsiyet ve anne tutumları değişkenine göre farklılık gösterirken diğer değişkenlere göre farklılık göstermemiştir. Öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyete göre araştırma ölçeğinin alt boyutlarında farklılaşmasına rağmen toplam ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Öz-yeterlik inançları araştırmanın diğer değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Ersoy (2018), ilkokullar için STEM programını uygulayan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin STEM öğretimi öz-yeterliklerini incelediği araştırmasında ön-test bulgularına göre, STEM öğretimi deneyimi olan öğretmenlerin STEM öğretimi öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin STEM öğretimi öz-yeterlik inançlarının çok düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Daha önce STEM öğretimi deneyimi olmayan öğretmenler arasında, öğretmenlerin yaşına, mesleki tecrübesine, mezun olunan fakülte ve cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bahadır, Dikmen, Akmençe, Şimşek, Tuncer (2019) , okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarını araştırmışlar ve okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik öz-yeterliklerini yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan 194 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği”nin fen etkinlikleri alt boyutu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında fen merkezi bulunmasına göre fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inanç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma kapsamında ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin göre fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının

cinsiyet, mezun olunan lisans programı, mesleki deneyim, okutulan yaş grubu ve öğrenci sayısı, görev yapılan kuruma göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Sarar (2018); okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterlikleri ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları ile üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik bilgi düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik bilgi düzeylerinin düşük seviyede olduğunu; okulöncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterlikleri, algıları ve bilgi düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitime ilişkin öz-yeterlik düzeyleri, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik bilgi ve bilgi düzeyleri arasında pozitif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ($r=.813$) bir ilişkinin olduğu ve Okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ($r=-.790$) bir ilişkinin olduğunu ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara yönelik bilgi testi düzeyleri ile üstün yetenekliler eğitimi bilgi testi düzeyleri arasında negatif, yüksek, istatistiksel olarak anlamlı ($r=-.776$) bir ilişkinin ortaya çıktığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

2.3.1.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Kim ve Kim (2010); Güney Koreli erken çocukluk eğitimcilerinin öğretmen öz-yeterliklerinin profilini ve öğretmen öz-yeterliklerine katkıda bulunan faktörleri araştırmışlardır. Öğretmen öz-yeterlik algısını; katkıda bulunan faktörler, öğretmenler ve sınıf özelliklerinin yanı sıra, erken çocukluk eğitimi (ECE) merkezi iklimi ve öğretmenlerde depresyon şiddetine odaklanarak incelenmişlerdir. Sonuçların Koreli erken çocukluk eğitimcilerinin öğretmen öz-yeterliklerinin çok boyutlu olduğunu ve her boyutun kendine özgü belirleyicileri olduğunu ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. ECE merkezi iklimi, tüm öğretmen öz-yeterlik alanlarına en önemli katkı olarak ortaya çıkmıştır.

Guo, Piasta, Justice ve Kadevarek (2010), Amerika Birleşik Devletleri'nde bir akademik yıl boyunca okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile sınıftaki eğitimsel ve duygusal destek sağlanan çocukların kelime bilgisi ve yazı farkındalıkları arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmaya 67 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki rastgele seçilmiş 328 öğrenci dahil edilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler bütün bir akademik yıla yayılan bir grup aktivitelere katılmışlardır. Çalışmanın sonucunda; temel öğretmenlik sertifikalarına sahip olmanın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumlu etkilemekle birlikte daha fazla okul öncesi deneyime sahip olmanın öğretmenlerin öz yeterliği ile olumsuz ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. İkinci olarak, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin çocukların yazı farkındalıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu fakat kelime bilgisi üzerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilmiştir. Üçüncü olarak öğretmenlerin öz-yeterliklerini ve çocukların kelime bilgisi kazanımlarında sadece yüksek kaliteli ve duygusal olarak desteklenen sınıflarda olumlu ve önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Sonuçlar; öğretmenlerin öz-yeterliği, sınıf kalitesi ve kelime bilgisi kazanımları arasında önemli bir etkileşim olduğunu göstermiştir: Yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip öğretmen çocukları için, daha yüksek sınıf kalitesi (duygusal destek) ve yüksek sözcük dağarcığı kazançlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins (2011) çalışmalarında, öğretmenin (öğretim deneyimi, öğretmen işbirliği ve öğretmen etkisi algıları) ve sınıf (çocukların katılımı) özelliklerinin öğretmen öz-yeterliğini nasıl yordadığını incelemişlerdir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 38 okul öncesi eğitim merkezindeki 48 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Her sınıfta çocukların katılım düzeyi de dâhil olmak üzere öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesini değerlendirmek için sistematik bir gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısını incelemek için öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda iki önemli bulgu elde edilmiştir. Birincisi öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretmenlerin işbirliği ve karar almadaki etkileri açısından belirgin bir ilişki vardır. İkincisi ise öğretmenlerin işbirliği algısı ve çocukların katılımının öğretmenlerin öz-yeterliğini yordamada oldukça ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ve karar verme etkisi öğretmenlerin öz-yeterliklerinin önemli bir göstergesi değildir.

Devorah ve Gerson (2012) araştırmasında, Ortodoks Yahudi okulda görev yapan 174 okul öncesi öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik algısına, özel gereksinimli bireylerle ilgili deneyimi olup olmamasına ve genel öğretmenlik öz-yeterlik algısına göre kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla çalışmada Shapiro's Disability Awareness Scale (DAS), Cochran's Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classroom (STATIC), Woolfolk and Hoy's Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)

ölçekleri kullanılmıştır. Özel gereksinimli bireylerle olumlu deneyimleri olan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel öğretmenlik öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklara yönelik daha olumlu algıları olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2. Öğretmenlerin/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarına yönelik alan yazında okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış az sayıda çalışma olmakla birlikte farklı branşlarda yapılmış oldukça fazla sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu kısımda önce farklı branşlardaki öğretmen/öğretmen adaylarıyla yapılmış kaynaştırmada öz-yeterlik algısı çalışmalarına daha sonra da okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.2.1. Farklı Branşlardaki Öğretmenlerinin/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitiminde Öz-Yeterlik Algıları İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Alan yazında farklı branştaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını inceleyen yurtiçi ve yurt dışı araştırmalara rastlanmıştır. Bu kısımda ilk olarak yurtiçi çalışmalara ardından yurtdışı çalışmalar özetlenmektedir.

Camadan, (2012), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; öğretmen ve adayların kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini belirleyebilmek için “Kaynaştırma Eğitimi Anketi” ; BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenebilmesi için ise “BEP Hazırlama Sürecinde Karşılaşılabilecek Güçlükleri Belirleme Ölçeği” kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 öğretmen aday ve Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 131 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 238 kişi ile yürütüldüğü belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde ise gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı belirtilmiştir. Kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini algılayışlarında erkek öğretmen adaylarının lehine

anlamli bir farklılık olduğu görülmüş ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Dolapçı (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verilerinin; “Demografik Bilgi Formu”, “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimi Anketi” ile toplandığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiş ve erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin kız öğretmen adaylarına, kız öğretmen adaylarının ise kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliğinin erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Güzel Sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunun tespit edildiği, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi alıp/almama değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Kaynaştırma/özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyinin belirleyicisi olarak öğretmen öz-yeterlilik algısı değişkeni ile ilişkisinin güçlü olduğunun görüldüğü, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin arttığının belirlendiği ifade edilmiştir.

Deniz (2016), rehber öğretmen adaylarının, özel eğitime ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelediği araştırmasında çalışma grubunu 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 214 öğrencinin oluşturduğu belirtilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlilik Ölçeği (RÖ-OÖEÖYÖ)” kullanıldığı ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilişkili öz-yeterlilik algılarının “orta” düzeyde olduğu; rehber öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili programları hazırlanmada yeterli olmadıklarının bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda rehber

öğretmen adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında bir fark bulunmadığı, sınıf değişkeninde ise 3. ve 4. sınıf düzeyi lehine bir fark bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılanlarla yüz yüze görüşmeler yapıldığı, özel eğitime yönelik programlara katılmaları yönünde daha fazla ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Ancak özel eğitimde rehberlik hizmetlerinin verilmesinde kendilerine güvendiklerini ve okul ortamlarında istenilen etkinlikleri sağlayabileceklerini belirttikleri ifade edilmiştir.

Yaylacı ve Aksoy (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarını ortaya koymayı amaçladığı araştırmada, Ankara il merkezinde (Çankaya, Yenimahalle, Keçiören) görev yapan 102 sosyal bilgiler öğretmenin katıldığı belirtilmiştir. Araştırma verilerinin beşli likert tipi 29 maddeden oluşan “Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri” anketi ile toplandığı ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, izleme ve değerlendirme süreci ile mesleki gelişim sağlamada yetersiz oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini desteklediklerini fakat kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir.

Toy ve Duru (2016) sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının belli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçladıkları araştırmada ölçme aracı olarak, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ” ile "Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği " kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının; “cinsiyet ve kıdem” değişkenlerine göre farklılaştığı ve “öğrenim durumu, öğrenci sayısı, kaynaştırma çocuğunun varlığı ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma durumu” değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının; yapabilirim düzeyinde olduğu belirtilmiştir. “cinsiyet, mesleki kıdem ve özel eğitimle kurs, seminer, ders vb. alma” değişkenlerine göre yeterlik inançlarının farklılaştığı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçları ifade edilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından inceleyen Yavuz’un (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin

kaynaştırma yeterlilik düzeylerini belirlemek için “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik algılarını cinsiyet, yaş, ekonomik düzey, aldıkları maaş, meslekte çalışmak isteyip istememe, kıdem yılı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik algıları yüksek çıktı ve hiçbir değişkende anlamlı bir ilişki gözlenmediği belirtilmiştir.

Kumcağız, Demir ve Karadaş’ın (2017), okul psikolojik danışmanlarının mesleki tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını inceledikleri araştırmada, çalışma grubunu, 2015 yılında Malatya ve Samsun illerinde çeşitli kurumlarda görev yapan 192 kadın, 222 erkek olmak üzere toplam 414 okul psikolojik danışmanı oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu” ve Kişisel Bilgi Formu kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime ilişkin öz-yeterliklerinin “cinsiyet ve medeni durum” değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmadığı fakat mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının yaşları ile özel eğitime ilişkin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde, mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının, özel eğitime ilişkin öz-yeterliklerinin mesleki tükenmişliklerini negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşıldığı ve psikolojik danışmanlarda özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı arttıkça mesleki tükenmişliğin azaldığı saptandığı ifade edilmiştir.

Özokçu (2018), Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında; katılımcılarını Türkiye’deki üniversitelerinden birindeki Eğitim Fakültesi lisans programlarının 4. Sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 747 öğretmen adayı oluşturduğu ifade edilmiştir. Araştırma verileri için “Kaynaştırmaya İlişkin Duygu, Tutum Endişe Ölçeği” ve “Kaynaştırma Uygulamaları Öğretmen Yeterlik Ölçeği” kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının oldukça olumlu düzeyde olduğu, öz-yeterlilik düzeylerinin ise oldukça yüksek düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu ve öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliliklerinin kaynaştırmaya yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Batık ve Kodaz (2018), psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz-yeterlik algılarına kurum deneyiminin etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın çalışma grubunu, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili görevlerine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek için PDR adaylarının özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek için “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlik Ölçeği” kullanıldığı belirtilmiştir. Ön testlerin, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin alanda uygulama yapacakları “Kurum Deneyimi” dersini almadan önce, son testlerin ise dönem sonunda uygulandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının kurum deneyimi sonrasında özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile ilgili görevlerine ilişkin öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı (p<. 05) belirlendiği ve psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonuçları ifade edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; psikolojik danışman adaylarının sadece %3,72’sinin özel eğitim okullarında kurum deneyimi aldıkları, %17,39’unun kurum deneyimini yeterli bulduğu, %21,73’ünün kurum deneyiminde özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini uyguladıkları ve %15,52’sinin kendisini özel eğitimde rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterli bulduğu görülmektedir. Psikolojik danışman adaylarının mezun olurken özel eğitim öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu ve kurum deneyimi sonrasında özel eğitimde öz-yeterlik algılarının artmasıyla birlikte etki büyüklüğün küçük olduğu belirtilmiştir.

Lozman, Sharma ve Forlin (2013) araştırmasında, Kanada, Avustralya, Hong Kong ve Endonezya’dan toplam 380 öğretmen adayının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterliklerini anahtar demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime kapsamlı bir şekilde hazır olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices” (TEIP) Ölçeği kullanılmıştır. Kurum tarafından sunulan öğretmen hazırlık programı türü; kaynaştırma eğitimi ile ilgili kanun ve politikalarla ilgili bilgisine, daha önceden karşılaştığı özel gereksinimli bireylerle olan etkileşimler, önceki öğretim deneyimi, özel gereksinimli öğrencilerle staj yapıp yapmamasına göre öğretmen adaylarının yeterlilik durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin %17,4’ü okul öncesi eğitim, 20,5’i ilköğretim, 49,7’si ortaokul ve 12,4’ü özel eğitim dalında öğretmendir. Öğretmenin hazırlık eğitimini hangi ülkede aldığı,

yaşının, cinsiyetinin ve eğitim düzeyine göre kaynaştırma eğitimi öz yeterliliği puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kanun ve politikalarla ilgili bilgisine, daha önceden karşılaştığı özel gereksinimli bireylerle olan etkileşimler, özel gereksinimli öğrencilerle staj yapıp yapmamasına göre kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısı arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan Post-hoc testi sonuçlarına göre, Hong Kong'daki öğretmen adaylarının, diğer üç ülkedeki meslektaşlarına göre kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarının anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya katılan tüm ülkeler arasında Avustralya'daki öğretmen adaylarının ise en yüksek puanı aldıkları bulunmuştur.

2.3.2.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar

Alan yazında okul öncesi eğitim öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İlgili araştırmalar yurt içinde ve yurtdışında yapılmasına göre aşağıda verilmektedir.

2.3.2.2.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısına Yönelik Yapılmış Yurtiçi Çalışmalar

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algısını inceleyen yurtiçinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan yurtiçi araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle yapılmış yurtiçi araştırmalar ise az sayıda da olsa mevcuttur. Bu çalışmalardan ikisi okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik çalışma olup, biri ölçek geliştirme çalışması, ikisi ise hizmetiçi eğitimle ilgilidir.

Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018) karma yöntemle yürüttükleri çalışmalarında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarını, bu amaçla geliştirilmiş bir ölçek kullanarak belirlemiştir. Çalışmanın nicel boyutunda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öz-yeterlik algıları, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği (ÖGÇKÖY)" ölçeği ile ölçülmüştür. Çalışmanın nitel boyutunda 6 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini özellikle ölçeğin *özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi* alt

boyutunda yeterli buldukları, ancak *özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven* boyutunda daha düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise öğretmenler kaynaştırma eğitiminde yetersiz olduklarını ve hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğretmeni yeterliklerine ilişkin odak grup görüşmesi verilerine bakıldığında, bilgi, planlama, uygulama ve öz-nitelikler olmak üzere yeterlik alanlarının 4 tema altında toplandığı bulunmuştur. Her bir temanın altında kodlanan yeterliklerde öğretmenlerin bilgi alt temasında özel gereksinimli çocuklar, çocuğa yaklaşım, ailesiyle iletişim konusunda yeterlikler yer aldığını belirtmişlerdir. Planlama alt temasında, öğretmenlerin BEP geliştirme ve etkinlik geliştirme konularına değindiklerini; uygulama alt temasında, öğretim yöntemleri, uyarılma ve sosyal kabulü sağlama konularını ve öz nitelikler alt temasında sabırlı, soğukkanlı ve çocukları seven niteliklerini yeterlik olarak belirttiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri, engel türleri ve özellikleri, program hazırlama, etkinlik planlama, sınıf yönetimi, sosyal kabulü sağlama, engelli çocuğa beceri kazandırma, 2013 Programı eki ve aile ile iletişim başlıkları altında toplanmıştır.

Özsırkıntı (2018) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin görüş ve öneriler alınarak, Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programı geliştirilmiş ve geliştirilen bu programın öğretmenlerin yeterlilik ve tutumlarına etkisi incelemiştir. Araştırmada İhtiyaç Analizi Formu, Kişisel Bilgiler Formu, Kaynaştırma Öğretmen Yeterlilik Ölçeği, Kaynaştırma İlişkin Tutum Ölçeği, Açık Uçlu Sorular Formu, Odak Grup Görüşme Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitim konularını teoriye yönelik ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki tema altında görüş bildirdiklerini; teoriye yönelik; ‘Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri, Yararları, Kaynaştırma Eğitiminin Yetersizlik Türüne Göre Gelişim Özellikleri, Okul Öncesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Etkinlik Hazırlama, Okul Öncesinde Kaynaştırma Uygulamalarında Kullanılan Yöntem ve Teknikler, Okul Öncesinde Dönemde Özel Eğitim ve Veliler ile İletişim Kurabilme Yolları ile ilgili konuları almak istediklerini, uygulamaya yönelik ise ‘Bep Hazırlama ve Kaynaştırma Öğrencisi ile Uygulama Yapabilme’ konusunda eğitim alma konusunda eğitim almak istediklerini belirttikleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerin ortalamanın üstünde olduğu ve düzenlenen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterliliklerine katkı sağladığı, fakat anlamlı farklılığa yol açmadığı araştırmanın diğer bir sonucu olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında tutum düzeylerine bakıldığında

ortalamanın üstünde bir puana sahip oldukları görüldüğü belirtilmiştir. Geliştirilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin tutumlarına katkı sağlayarak anlamlı bir farka yol açtığı ifade edilmiştir.

Çalışkan, (2019), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki öz-yeterlik algılarını Kişisel Bilgi Formu ve Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanarak “yaş, mesleki kıdem, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunup bulunmaması durumu, özel gereksinimli çocuklarla çalışma durumu, kaynaştırma eğitimiyle ilgili kurs veya seminer alma durumu” değişkenleri açısından araştırmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin kendilerini en fazla yeterli gördükleri alanın, kaynaştırma öğrencilerine yönelik uygun materyalleri kolaylıkla bulmaya yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik inançlarının yapabilirlik düzeyinde olduğu yani öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli gördüklerini belirtilmiştir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançlarının da arttığını; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kaynaştırma eğitime yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirtmiştir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu ve özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklarla çalışmayan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğunu, özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alan öğretmenlerin almayanlara göre kendilerini daha yeterli buldukları inancına sahip oldukları belirtmişlerdir.

Keleş, Sığırtmaç ve Dikici (2019) ise çalışmalarında okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öz-yeterlik (algı) belirlemek amacıyla kullanılacak bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmada Ölçek ilk olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplam 310 okul öncesi eğitimi öğretmene uygulandığı ve öğretmenlerden elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapıldığı ifade edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra 281 okul öncesi öğretmene daha ulaşıldığı ve 281 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapıldığı belirtilmiştir. Toplamda 591 öğretmenden elde edilen verilerle analizlerin yapıldığı analiz sonucunda; “planlama ve değerlendirme, bilgi ve iletişim, öğretim stratejileri ve öğretim yöntemleri” olarak boyutlara ayrıldığı belirtilmiştir. Çalışmalarında geliştirdikleri Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Ölçeği (KSÖÖÖ) isimli ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2019) çalışmalarında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının etkisini araştırmışlardır. Çalışmada uygulanan hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarına etkisini ve programa ilişkin memnuniyet düzeyini belirlemek üzere, ön-test-son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. 18 öğretmen deney grubunda, 17 öğretmen ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 35 öğretmenle çalışmanın yürütüldüğü, çalışmada veri toplamak için 4 adet ölçme aracı kullanıldığı belirtilmiştir. İlki, öğretmenlerin demografik verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Formu'dur. Bilgi formu, katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmayı sağlayacak soruları içermektedir. İkincisi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla yine araştırmacılar tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Bilgi Testi (KEBT)' dir. KEBT, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerini eğitim öncesi ve sonrasında ölçmek amacıyla hazırlanan çoktan seçmeli soruları içeren bir test olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı, öğretmenlerin kaynaştırmada öz-yeterlik algılarını belirlemek üzere Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği (ÖGÇKÖY) ölçeğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda eğitime katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, deney ve kontrol grubunun kaynaştırma öz-yeterlik algısının, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların ÖGÇKÖY ölçeğinden aldıkları toplam yeterlilik puanlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiş ancak bir alt boyutta (özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi) anlamlı bir fark tespit edildiği belirtilmiştir.

2.3.2.2.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlik Algısına Yönelik Yapılmış Yurtdışı Çalışmalar

Yurtdışı alanyazında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısına yönelik bir çalışmaya rastlanmamış, okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yapılmış bir çalışmaya rastlanmıştır. Walls (2007), 257 okul öncesi eğitim öğretmeni adayıyla yaptığı araştırmasında, aday öğretmenlerin aldığı yetiştirme programının türüne göre, kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Öğretmenler genel erken çocukluk eğitimi programı, erken çocukluk genel eğitimi ve erken çocukluk özel eğitimi içeriklerini

birlikte alan birleştirilmiş program olmak üzere üç farklı programa katılmışlardır. Öğretmen adaylarının aldığı program türüne göre, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgileri puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğunu belirtmektedir. Birleştirilmiş program türüne katılan öğretmenlerin erken çocukluk genel eğitim programı katılımcılarına göre özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi alt ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları belirtilmektedir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgilerine göre değerlendirildiğinde ise, erken çocuklukta özel eğitime yönelik programa katılan ve birleştirmiş programa katılan öğretmen adaylarının, erken çocukluk genel eğitim programı alan aday öğretmenlere göre daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven alt faktörüne göre ise, öğretmen yetiştirme programının ortasındaki öğrencilerin, yetiştirme programının başlangıcındaki öğrencilere göre kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre aday eğitimi sürecince sadece erken çocukluk genel eğitim programı alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz yeterliliğinin diğer program türü uygulanan adaylara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algı düzeylerinin; en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu ve bu etkileşimin süresi, öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenleri açısından incelemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde bir çalışmadır.

Betimsel araştırmalar, ele alınan bir durumu olabildiğince dikkatli ve tam bir şekilde tanımlamayı amaçlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, betimsel tarama çalışmaları yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetlerler. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 21). Karasar'a (2006) göre, "tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı"dır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2006: 77).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliğinde 4.sınıfta öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 107 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya ilişkin çalışma grubunun demografik bilgileri ile ilgili bilgiler tablolaştırılmıştır.

Katılımcıların cinsiyete ilişkin dağılımı Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Cinsiyete Göre Dağılım

	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	91	85,0
Erkek	16	15,0
Toplam	107	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcıların 91'inin (%85) kadın, 16'sının (%15) erkek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların en son mezun olduğu okul değişkenine göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2 En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Dağılım

	<i>f</i>	<i>%</i>
Düz lise	32	29,9
Meslek Lisesi	13	12,1
Anadolu Lisesi	32	29,9
Anadolu Öğretmen Lisesi	23	21,5
Ön Lisans	5	4,7
Lisans	1	,9
Kayıp Veri	1	,9
Toplam	107	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde; katılımcıların 32'sinin (%29,9) düz lise, 13'ünün (%12,1) meslek lisesi, 32'sinin (%29,9) anadolu lisesi, 23'ünün (%21,5) anadolu öğretmen lisesi, 5'inin (%4,7) ön lisans, 1'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların daha önce özel gereksinimli bireylerle iletişimde bulunma durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3 Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle İletişimde Bulunma Durumu Değişkenine Göre Dağılım

	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet	63	58,9
Hayır	44	41,1
Toplam	107	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde, katılımcıların 63'ünün (%58,9) daha önce özel gereksinimli bireylerle iletişimde bulunduğu 44'ünün (%41,1) bulunmadığı görülmektedir.

Katılımcıların özel gereksinimli bireyle etkileşim süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4 Özel Gereksinimli Bireyle Etkileşim Süresi Değişkenine Göre Dağılım

	<i>f</i>	<i>%</i>
4 aydan az	41	38,3
4-6 ay	2	1,9
7 ay ve üstü	17	15,9
Etkileşim yok	47	43,9
Toplam	107	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde, katılımcıların 41'inin (%38,3) 4 aydan az, 2'sinin (%1,9) 4-6 ay arası, 17'sinin (%15,9) 7 ay ve üstü sürede özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunduğu ve katılımcıların 47'sinin (%43,9) hiç etkileşimde bulunmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik uygulamasında kaynaştırma çocuğu sayısı değişkenine göre dağılımları Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5 Öğretmenlik Uygulamasında Kaynaştırma Çocuğu Sayısı Değişkenine Göre Dağılım

	<i>f</i>	<i>%</i>
1 kaynaştırma çocuğu	34	31,8
2 kaynaştırma çocuğu	1	0,9
3 kaynaştırma çocuğu	1	0,9
Hiç kaynaştırma çocuğu yok	71	66,4
Toplam	107	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlik uygulaması sınıflarında 34'ünün (%31,8) 1 kaynaştırma çocuğu, 1'inin (%0,9) 2 kaynaştırma çocuğu, 1'inin (%0,9) 3 kaynaştırma çocuğu olduğu; katılımcıların 71'inin (%66,4) ise sınıfında hiç kaynaştırma çocuğu olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında toplanan veriler araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu ve Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları Demografik Bilgi formu

Öğretmen Adayı Bilgi Formu araştırmaya ilişkin 7 sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunup bulunmadığı ve etkileşimde bulunduysa süresi, öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olup olmadığı ve varsa sayısı ve yetersizlik türü, lisans eğitiminde özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili aldığı dersler sorulmuştur (Ek 1).

3.3.2. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Walls (2007) tarafından geliştirilen, orijinal adı “The Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities Scale” olan, Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği” ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipidir (Ek 2). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 en yüksek puan ise 95’tir. Geçerlik güvenirlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği test edilen ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu, elde edilen bu boyutun, toplam varyansın %59.21’ini açıkladığı raporlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise ölçeğin orijinalinde olduğu gibi dört boyutlu olduğu, bu boyutların; özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven ve etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik olduğu bulunmuştur. Ölçekte yer alan tüm maddelere ilişkin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.96, iki yarı test güvenirlik katsayısı ise 0.86’dır. Alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi sonuçlarına göre ölçeğin, her maddeye ilişkin t değerlerinin oldukça yüksek olduğu ve maddelerin katılımcıları ayırt etmede yeterli olduğu raporlaştırılmıştır.

Ölçekte yer alan 1, 2, 3 ve 4 numaralı maddeler özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi, 5, 6, 7, 8 ve 9 numaralı maddeler özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı maddeler özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven, 16, 17, 18 ve 19 numaralı maddeler etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik yeterlik algısını ölçmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen boyutlarına ilişkin Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla; yasa boyutu 0.856, bilgi boyutu 0.966, kendine güven boyutu 0.943, algı boyutu 0.952 olarak hesaplanmıştır (Sönmez ve Bıçak, 2017).

Bu çalışmada ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanmasıyla elde edilen verilerde; ölçeğin tamamına ait Cronbach alpha iç tutarlık katsayı 0.924, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla; yasa boyutunda 0.704, bilgi boyutunda 0.922, kendine güven boyutunda 0.827, algı boyutunda 0.840 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Uygulama/Veri Toplama

Araştırmada gerekli verilerin toplanması için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile görüşülmüştür. “Öğretmen Adayı Bilgi Formu ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Öğretmen Yeterliği Ölçeği” dağıtılarak gönüllü olarak dolduran 107 adaydan toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 13.0’dan yararlanılmıştır. Demografik özelliklere ait değişkenler için frekans ve yüzde dağılımları tablo halinde verilmiştir.

Analizlere başlamadan önce kayıp değerler incelenmiştir, veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Daha sonra veri setinde yer alan uç değerler incelenmiştir ve 1 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına yanıt aramak için ölçekten alınan toplam puanların ve ölçekte yer alan her bir alt boyuttan alınan toplam puanların öğretmen adaylarına ilişkin en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi, sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu

değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılacak analizlere geçilmeden önce, değişkene ilişkin her bir alt grupta yer alan bireylerin ölçekten aldıkları puanlarının dağılımının normalliği incelenmiştir.

Çalışma kapsamında öncelikle, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların en son mezun olunan okul değişkenine göre oluşan alt gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

En son mezun olduğu okul düz lise olanların değişkenine göre ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6 En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

<i>Betimsel İstatistikler</i>					
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Toplam</i>
N	31	31	31	31	31
Ortalama	13,68	18,94	19,81	13,42	65,84
Medyan	14,00	20,00	20,00	13,00	67,00
Mod	10,00 ^b	20,00	21,00	13,00 ^b	73,00 ^b
Std. Sapma	2,53	3,63	3,24	2,14	8,80
Varyans	6,43	13,20	10,50	4,59	77,47
Çarpıklık Katsayısı	-0,27	-0,52	-0,12	-0,61	-0,38
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,42	0,42	0,42	0,42	0,42
Basıklık Katsayısı	-1,02	0,36	0,030	-0,11	-0,91
Basıklık K. Std. Hatası	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82
Ranj	9,00	15,00	15,00	8,00	31,00
Minimum	9,00	10,00	12,00	8,00	46,00
Maksimum	18,00	25,00	27,00	16,00	77,00

b. veri setinde çoklu mod bulunmaktadır. Verilen en küçük olanıdır.

Tablo 3.6 incelendiğinde, toplam puana, birinci ve dördüncü alt faktörlere ilişkin veri setinde birden fazla mod bulunmaktadır. Bu nedenle alınan toplam puanların dağılımlarının normal dağılımdan uzaklaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın ileriki aşamalarında bu değişkenler için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3.6 incelendiğinde grupta yer alan birey sayısı da değerlendirilerek, ölçekten ve alt faktörlerden alınan toplam puanların dağılımlarının normal dağılımdan bir miktar saptığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bir alt grupta bile dağılımın normalden uzaklaşması, parametrik test kullanılmasına engeldir. Çalışmanın ileriki aşamalarında bu bulgulara dayanarak en son mezun olunan okul değişkenine göre yapılacak analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında daha sonra, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre oluşan alt gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunan katılımcıların ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7 Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri

<i>Betimsel İstatistikler</i>					
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Toplam</i>
N	63	63	63	63	63
Ortalama	14,03	19,54	20,48	13,97	68,02
Medyan	14,00	20,00	21,00	14,00	69,00
Mod	14,00	20,00	22,00	16,00	73,00
Std. Sapma	2,57	3,28	3,81	3,01	10,52
Varyans	6,61	10,74	14,48	9,06	110,60
Çarpıklık Katsayısı	0,12	-0,19	0,01	-0,20	-0,10
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,30	0,30	0,30	0,30	0,30
Basıklık Katsayısı	-0,22	-0,30	0,02	0,12	0,20
Basıklık K. Std. Hatası	0,60	0,60	0,60	0,60	0,60
Ranj	11,00	13,00	18,00	14,00	49,00
Minimum	9,00	12,00	12,00	6,00	44,00
Maksimum	20,00	25,00	30,00	20,00	93,00

Daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunmayan öğretmen adaylarının ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8 Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunmayan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri

<i>Betimsel İstatistikler</i>					
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Toplam</i>
N	43	43	43	43	43
Ortalama	13,40	19,42	19,65	13,63	66,09
Medyan	14,00	20,00	20,00	14,00	68,00
Mod	14,00	20,00	20,00	12,00	69,00
Std. Sapma	2,43	3,53	3,44	2,35	9,76
Varyans	5,91	12,44	11,80	5,53	95,23
Çarpıklık Katsayısı	-0,14	-0,80	-0,28	-0,07	-0,25
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,36	0,36	0,36	0,36	0,36
Basıklık Katsayısı	-0,04	0,73	-0,50	0,04	-0,09
Basıklık K. Std. Hatası	0,71	0,71	0,71	0,71	0,71
Ranj	11,00	15,00	14,00	11,00	45,00
Minimum	8,00	10,00	12,00	8,00	40,00
Maksimum	19,00	25,00	26,00	19,00	85,00

Tablo 3.7 ve Tablo 3.8 birlikte incelendiğinde, beş farklı toplam puan için ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bu durum dağılımların normal dağılımdan sapmadığının göstergesidir.

Tablo 3.7, Tablo 3.8 incelendiğinde, ölçekten ve alt faktörlerden alınan toplam puanların dağılımlarının normal dağılımdan çok fazla sapmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın ileriki aşamalarında bu bulgulara dayanarak daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre yapılacak analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında daha sonra, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların özel gereksinimli bireyle etkileşim süresi değişkenine göre oluşan alt gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Özel gereksinimli bireyle etkileşim süresi 4 aydan az olan öğretmen adaylarının ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9 Özel Gereksinimli Bireyle Etkileşim Süresi 4 Aydan Az Olan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikler

<i>Betimsel İstatistikler</i>					
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Toplam</i>
N	41	41	41	41	41
Ortalama	13,98	19,29	20,27	13,85	67,39
Medyan	14,00	20,00	21,00	14,00	70,00
Mod	14,00	20,00	22,00	13,00	73,00
Std. Sapma	2,53	3,55	3,89	3,03	10,82
Varyans	6,42	12,6	15,10	9,18	117,14
Çarpıklık Katsayısı	-0,09	-0,08	-0,24	-0,40	-0,32
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,37	0,37	0,37	0,37	0,37
Basıklık Katsayısı	-0,12	-0,70	0,17	0,48	0,30
Basıklık K. Std. Hatası	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72
Ranj	11,00	13,00	18,00	14,00	49,00
Minimum	9,00	12,00	12,00	6,00	44,00
Maksimum	20,00	25,00	30,00	20,00	93,00

Özel gereksinimli bireyle etkileşim süresi 4 aydan fazla olan öğretmen adaylarının ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10 Etkileşim Süresi 4 Aydan Fazla Olan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikler
Betimsel İstatistikler

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam
N	19	19	19	19	19
Ortalama	14,42	20,26	21,37	14,42	70,47
Medyan	14,00	20,00	21,00	15,00	72,00
Mod	12,00 ^b	20,00	21,00	16,00	68,00
Std. Sapma	2,67	2,35	3,71	3,10	10,17
Varyans	7,15	5,54	13,80	9,59	103,37
Çarpıklık Katsayısı	0,45	0,65	0,42	0,17	0,31
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,52	0,52	0,52	0,52	0,52
Basıklık Katsayısı	-0,31	0,68	-0,63	-0,63	-0,33
Basıklık K. Std. Hatası	1,01	1,01	1,01	1,01	1,01
Ranj	10,00	9,00	13,00	10,00	34,00
Minimum	10,00	16,00	16,00	10,00	56,00
Maksimum	20,00	25,00	29,00	20,00	90,00

b. veri setinde çoklu mod bulunmaktadır. Verilen en küçük olanıdır.

Tablo 3.9 ve Tablo 3.10 birlikte incelendiğinde, özel gereksinimli bireyle etkileşim süresi 4 aydan fazla olan beş farklı toplam puan için dağılımların normal dağılımdan saptığı görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak, çalışmanın ileriki aşamalarında özel gereksinimli bireyle etkileşim süresi değişkenine ilişkin analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında daha sonra, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre oluşan alt gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Sınıfında kaynaştırma çocuğu olan öğretmen adaylarının ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11 Sınıfında Kaynaştırma çocuğu Olan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri

<i>Betimsel İstatistikler</i>					
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Toplam</i>
N	36	36	36	36	36
Ortalama	14,11	19,08	20,69	14,03	67,92
Medyan	14,00	20,00	21,00	14,00	70,00
Mod	14,00	20,00	21,00	16,00	73,00
Std. Sapma	2,82	3,60	3,72	2,98	11,16
Varyans	7,93	12,99	13,88	8,89	124,65
Çarpıklık Katsayısı	-0,10	-0,68	-0,57	-0,14	-0,52
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,39	0,39	0,39	0,39	0,39
Basıklık Katsayısı	-0,62	0,66	-0,02	-0,24	0,29
Basıklık K. Std. Hatası	0,77	0,77	0,77	0,77	0,77
Ranj	11,00	15,00	15,00	12,00	50,00
Minimum	9,00	10,00	12,00	8,00	40,00
Maksimum	20,00	25,00	27,00	20,00	90,00

Sınıfında kaynaştırma çocuğu olmayan öğretmen adaylarının ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12 Sınıfında Kaynaştırma çocuğu Olmayan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri

<i>Betimsel İstatistikler</i>					
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Toplam</i>
N	70	70	70	70	70
Ortalama	13,60	19,70	19,86	13,73	66,89
Medyan	14,00	20,00	20,00	14,00	68,00
Mod	14,00	20,00	22,00	14,00	69,00
Std. Sapma	2,36	3,24	3,63	2,65	9,75
Varyans	5,58	10,50	13,17	7,01	95,12
Çarpıklık Katsayısı	0,08	-0,28	0,21	-0,12	0,12
Çarpıklık K. Std. Hatası	0,29	0,29	0,29	0,29	0,29
Basıklık Katsayısı	0,35	-0,31	0,20	0,59	0,09
Basıklık K. Std. Hatası	0,57	0,57	0,57	0,57	0,57
Ranj	12,00	13,00	18,00	14,00	47,00
Minimum	8,00	12,00	12,00	6,00	46,00
Maksimum	20,00	25,00	30,00	20,00	93,00

Tablo 3.11 ve Tablo 3.12 birlikte incelendiğinde, beş farklı toplam puan için ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Bu durum dağılımların normal dağılımdan sapmadığının göstergesidir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak, sınıfında kaynaştırma çocuğu bulunma durumu değişkenine ilişkin analizlerde parametrik teknikler kullanılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına yanıt aramak için, analiz yapılan değişkenin iki alt grubu olduğu durumlarda farkın manidarlığının test edilmesinde parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem t testi ya da bunun parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U Testi, ikiden fazla alt grubu olduğu durumlarda farkın manidarlığının test edilmesinde parametrik teknik olan ilişkisiz örneklem için ANOVA ya da bunun parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerine dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Öz-Yeterlik Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi konusunda ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Ölçekten Alınan Ortalama Puanı Göre Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi

	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Toplam
Ortalama	13,77	19,49	20,14	13,83	67,00
Std. Sapma	2,52	3,36	3,67	2,75	10,21
Minimum	8,00	10,00	12,00	6,00	40,00
Maksimum	20,00	25,00	30,00	20,00	93,00

Tablo 4.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan 107 öğretmen adayının öz-yeterlik algı test puanının aritmetik ortalaması 67,00’dir. En küçük değeri (minimum) 40,00; en büyük değeri (maximum) 93,00’tür.

Ölçekte yer alan 1, 2, 3 ve 4 numaralı maddeler “özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgi” boyutudur ve tabloda Faktör 1 olarak tanımlanmıştır. Özel eğitimle ilgili yasa ve süreçler boyutunun aritmetik ortalaması 13,80’dir. En küçük değeri (minimum) 8,00 ve en büyük değeri (maximum) 20,00’dir.

Ölçekte bulunan 5, 6, 7, 8 ve 9 numaralı maddeler “özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi” boyutudur ve tabloda Faktör 2 olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli

çocuklara yönelik bilgi boyutunun aritmetik ortalaması 19,50'dir. En küçük değeri (minimum) 10,00 ve en büyük değeri (maximum) 25,00'dir.

Ölçekte bulunan 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı maddeler "özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven" boyutudur ve tabloda Faktör 3 olarak tanımlanmıştır. Özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven boyutunun aritmetik ortalaması 20,10'dur. En küçük değeri (minimum) 12,00 ve en büyük değeri (maximum) 30,00'dur.

Ölçekte yer alan 16, 17, 18 ve 19 numaralı maddeler "etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama becerisine yönelik algı" boyutudur ve tabloda Faktör 4 olarak tanımlanmıştır. Etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama becerisine yönelik algı boyutunun aritmetik ortalaması 13,80'dur. En küçük değeri (minimum) 6,00 ve en büyük değeri (maximum) 20,00'dir.

Diğer analizlere başlamadan önce kayıp değerler incelenmiştir, veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Daha sonra veri setinde yer alan uç değerler incelenmiştir ve 1 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır.

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinden alınan puanlar, katılımcı 106 kişinin z puanları hesaplanıp üç gruba ayrıldıktan sonra hesaplanan grup ortalamaları ve standart sapmaları ile bu grupta yer alan kişilerin aldığı en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Grup Betimsel İstatistikleri

Z puanı	düzy	f	%	ortalama	S	min	maks
(-2.60)-(-0.48)	Alt	35	33.00	55.71	5.58	40	62
(-0.39)-0.57	Orta	36	34.00	68.03	2.56	63	73
0.57-2.50	Üst	35	33.00	77.94	5.38	73	93

Tablo 4.2'deki puanların dağılımı incelendiğinde ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları ortalama puan (67,00) birlikte değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği Genelinde Öz-Yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenler Açısından Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacında “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” genelinde öz-yeterlik algılarının; en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi ve sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Değişkenlere göre elde edilen bulgular tablollaştırılarak verilmiştir.

4.2.1. En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz-yeterlik algısı en son mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonucu

Mezun Olunan Okul	N	Sıra ortalaması	H	sd	p*
Düz lise	31	46,48	1,75	3	0,63
Meslek lisesi	13	57,50			
Anadolu lisesi	32	52,27			
Anadolu öğretmen lisesi	23	47,35			
Toplam	99				

* $p < 0.05$

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($H(3) = 1.750, p > 0.05$) görülmektedir.

4.2.2. Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının daha önce özel gereksinimli bireylerle

etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Evet	63	68,02	10,52	0,95	104	0,34
Hayır	43	66,09	9,76			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 0.951$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.2.3. Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresine İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
4 aydan az	41	29,27	1200,00	339,00	0,42
4 ay ve daha fazla	19	33,16	630,00		
Toplam	60				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($U = 475.00$, $p > 0.05$) görülmektedir,

4.2.4. Uygulama Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlik algılarının uygulama yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterlik Algılarının Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Var	36	67,92	11,16	0,49	104	0,63
Yok	70	66,89	9,75			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğinin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 0.490$, $p > 0.05$) görülmektedir,

4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Alt Boyutlarında Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenler Açısından Elde Edilen Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin alt boyutları olan: özel eğitimle ilgili yasa ve süreçler, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güven, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarılama yapma becerisine yönelik alt boyutlarında öz-yeterlik algılarının; mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, etkileşimin süresi ve öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Değişkenlere göre edinilen bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

4.3.1. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmada Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” alt boyutunda Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, etkileşim süresi ve öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Değişkenlere göre elde edilen bulgular tablolastırılarak verilmiştir.

4.3.1.1. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin en son mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa Ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu

Mezun Olunan Okul	N	Sıra ortalaması	H	sd	p*
Düz lise	31	50,11	0,25	3	0,97
Meslek lisesi	13	52,69			
Anadolu lisesi	32	48,30			
Anadolu öğretmen lisesi	23	50,70			
Toplam	99				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($H(3)=0.245$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.1.2. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa Ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Evet	63	14,03	2,57	1,28	104	0,20
Hayır	43	13,40	2,43			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 1.279$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.1.3. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa Ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
4 aydan az	41	30,00	1230,00	369,00	0,74
4 ay ve daha fazla	19	31,58	600,00		
Toplam	60				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($U = 369.00$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.1.4. “Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçler” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Öğretmen Adaylarının, Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçlere Yönelik Bilgisinin Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Var	36	14,11	2,82	0,99	104	0,33
Yok	70	13,60	2,36			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel eğitimle ilgili yasa ve süreçlere yönelik bilgisinin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 0.987$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi ” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmada Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” alt boyutunda Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, etkileşim süresi ve öğretmenlik uygulaması yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Değişkenlere göre elde edilen bulgular tablolastırılarak verilmiştir.

4.3.2.1. “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi ” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin en son mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Mezun Olunan Okul	N	Sıra ortalaması	H	sd	p*<
Düz lise	31	45,34	2,13	3	0,55
Meslek lisesi	13	58,58			
Anadolu lisesi	32	51,27			
Anadolu öğretmen lisesi	23	49,67			
Toplam	99				

p*< 0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği (H(3) = 2.134, p > 0.05) görülmektedir.

4.3.2.2. “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Evet	63	19,54	3,28	0,18	104	0,86
Hayır	43	19,42	3,53			
Toplam	106					

p*< 0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 0.181, p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.2.3. “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
4 aydan az	41	28,91	1185,50	324,50	0,29
4 ay ve daha fazla	19	33,92	644,50		
Toplam	60				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($U = 324.50, p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.2.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgisinin Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Var	36	19,08	3,60	0,89	104	0,37
Yok	70	19,70	3,24			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgisinin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 0.893$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada; “okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveni; en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi ve sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Değişkenlere göre elde edilen bulgular tablollaştırılarak verilmiştir.

4.3.3.1. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin en son mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Mezun Olunan Okul	N	Sıra ortalaması	H	sd	p*
Düz lise	31	46,55	1,36	3	0,72
Meslek lisesi	13	55,15			
Anadolu lisesi	32	52,92			
Anadolu öğretmen lisesi	23	47,67			
Toplam	99				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($H(3) = 1.359, p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.3.2. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Evet	63	20,48	3,81	1,14	104	0,26
Hayır	43	19,65	3,44			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 1.139, p > 0.05$). görülmektedir.

4.3.3.3. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşim Süresine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
4 aydan az	41	29,46	1208,00	347,00	0,50
4 ay ve daha fazla	19	32,74	622,00		
Toplam	60				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($U = 347.00$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.3.4. “Öğretim Sunma Konusundaki Güven” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Öğretmen Adaylarının, Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusundaki Güveninin Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Var	36	20,69	3,72	1,12	104	0,27
Yok	70	19,86	3,63			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusundaki güveninin sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 1.115$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Katılımcılara Ait Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklara etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisi; en son mezun olunan okul, daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu, özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi ve sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Değişkenlere göre elde edilen bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

4.3.4.1. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının en son mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının En Son Mezun Olunan Okula Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Mezun Olunan Okul	N	Sıra ortalaması	H	sd	p*
Düz lise	31	46,11	1,48	3	0,69
Meslek lisesi	13	54,08			
Anadolu lisesi	32	53,61			
Anadolu öğretmen lisesi	23	47,91			
Toplam	99				

$p^* < 0.05$

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($H(3) = 1,482, p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.4.2. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının Daha Önce Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimde Bulunma Durumuna Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Evet	63	13,97	3,01	0,62	104	0,54
Hayır	43	13,63	2,35			
Toplam	106					

$p^* < 0.05$

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ($t(104) = 0.623$, $p > 0.05$) görülmektedir.

4.3.4.3. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının Özel Gereksinimli Bireylerle Etkileşimin Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p*
4 aydan az	41	29,60	1213,50	352,50	0,55
4 ay ve daha fazla	19	32,45	616,50		
Toplam	60				

p* < 0.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimin süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği (U = 352.50, p > 0.05) görülmektedir.

4.3.4.4. “Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisi” Alt Boyutunda Öz-yeterlik Algılarının Öğretmenlik Uygulaması Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma çocuğu Olma Durumuna İlişkin Bulguları

Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22 Öğretmen Adaylarının, Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma Ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algılarının Sınıfında Kaynaştırma Çocuğu Olma Durumuna Göre t Testi Sonucu

Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p*
Var	36	14,03	2,98	0,53	104	0,60
Yok	70	13,73	2,65			
Toplam	106					

p* < 0.05

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının, etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma becerisine yönelik algılarının sınıfında kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği (t(104) = 0.528, p > 0.05) görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algı düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk amacına yönelik olarak, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarının düzeyi incelenmiştir. “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları ölçek genelinde “orta” düzeydedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile yapılan ulaşılan tek çalışma Walls’ın (2007) çalışmasında; öğretmen adayları, genel erken çocukluk eğitimi programı, erken çocukluk genel eğitimi ve erken çocukluk özel eğitimi içeriklerini birlikte alan birleştirilmiş program olmak üzere üç farklı programa katılmışlardır ve sadece erken çocukluk genel eğitim programı alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi özyeterlik algılarının diğer program türü uygulanan adaylara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Çalışkan (2018) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öz-yeterlik algılarını, bu çalışmada kullanılan farklı olan ve branş ayrımı olmaksızın tüm öğretmenlere uygulanabilen “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KÖYÖ)” ile belirlemiş, çalışma sonunda bu çalışmaya benzer şekilde kaynaştırma öz-yeterlik algılarını orta düzeyde bulmuştur. Sönmez, Alptekin ve Bıçak (2018), bu çalışmada kullanılan ölçeği kullandıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi alt boyutunda daha yeterli buldukları, en düşük öz-yeterlik algısının ise özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven alt boyutunda elde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan aynı çalışmada çalışmanın nitel verilerinde katılımcı 6 okul öncesi eğitim öğretmeni kendilerini kaynaştırma eğitiminde yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Özsrkıntı (2018), çalışmasında katılan okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik

algılarının ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan (2019), özel gereksinimli çocuklarla çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklarla çalışmayan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğu, özel eğitimle ilgili kurs veya seminer alan öğretmenlerin almayanlara göre kendilerini daha yeterli buldukları inancına sahip olduğu sonuçları elde etmiştir. Farklı branşlarda öğretmen adayları ya da öğretmenlerle yapılan kaynaştırma öz-yeterliği çalışmalarında da katılımcıların kaynaştırma öz-yeterlik algı düzeylerinin “yapabilirim” (Toy ve Duru (2016); yüksek (Yavuz, 2017; Özokçu, 2018); yetersiz (Battal, Aksüt ve Yıldız, 2005) ve orta düzeyde (Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, Deniz, 2016; Vural Batık ve Fırıncı Kodaz 2018) olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin yeterlik algısının düşük veya yüksek olması kaynaştırma uygulamalarına karşı tavırlarını da etkilemektedir (Sharma ve diğerleri2013). Düşük yeterlilik duygusuna sahip öğretmenler daha fazla kaygılandıkları ve sınıflarında özel gereksinimli bireyleri istememektedir (Soodak ve diğerleri, 1993). Buna karşın öz-yeterlik algıları güçlü olan öğretmenlerin, sınıflarında güçlük yaşayan öğrencilerin başarıları için onlara daha fazla destek sağladıkları, ders planlarını daha iyi hazırlayıp uyguladıklarını ve öğretimi en güç öğrencileri bile eğitebildikleri gözlenmiştir (Kaner, 2010). Bandura'nın (1994) da belirttiği gibi en güçlü öz-yeterlik inancı oluşturan etkinin doğrudan deneyimler olduğu ve başarıyla sonuçlanan deneyimlerin bireyin kendisine güvenini ve gelecekteki başarıya güdüleyerek öz-yeterlik algılarını arttırdığı bilinmektedir. Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim ile ilgili bilgi, planlama ve uygulama deneyimleri artarsa kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlik algılarının da yüksek düzeye ulaşabileceği düşünülmektedir. Bunun da lisans eğitiminde yer alan zorunlu ve seçmeli derslerde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders sayısının artmasıyla ve derslerde edinilen bilgilerin aday öğretmenlerin staj yaptığı sınıflarda uygulanmasıyla mümkün olduğu düşünülmektedir. Nitekim Dolapçı'nın (2013) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime bakış açıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; kaynaştırma/ özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” genelinde ve alt ölçeklerde öz-yeterlik algılarının katılımcıların demografik özellikleri

açısından incelenen değişkenlerin hiçbirinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. **En son mezun olunan okul değişkenini açısından** bakıldığında 107 katılımcının çoğunluğunun Anadolu lisesi ve düz liseden mezun olduğu görülmektedir. Meslek liselerinde çocuk gelişimi ve özel eğitim bölümlerinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilerin verilmesi ve kaynaştırma eğitimine ilişkin uygulama yapma olanaklarının diğer lise türlerine göre daha fazla olmasının öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerini değiştirebileceği düşünülmektedir. Mezun olunan okul açısından farklılık olmamasında, meslek lisesi mezunu olan aday öğretmen sayısının az olması bir etken olmuş olabilir. Bunun yanında meslek lisesi mezunu adayların, özel eğitime özel gereksinimli bireylere kadar bilgi ve deneyim edindiklerine dair bir bilgi de mevcut değildir. Dolayısıyla bu veri meslek liselerinde verilen özel eğitim alanına dair bilgi ve deneyim fırsatlarını yeterince sağlayamadığını da gösterebilir. Dolayısıyla bu konuda daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu görülmektedir.

Alanyazındaki benzer çalışmalarda, bu çalışmada elde edilen bulgunun aksine **özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma durumu** açısından kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına ilişkin farklı sonuçlar yer almaktadır. Çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte Kaner (2010) özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrenciler ile çalışmış olmalarının yeterlik inançlarında farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Loreman ve diğerleri (2013) ise çalışma grubunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının da olduğu farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında, aday öğretmenlerin daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma değişkeni ile kaynaştırma eğitimi öz-yeterliği puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sadece etkileşimde bulunma durumu dikkate alınmış, bu etkileşimin türü, şekli ile ilgili veri toplanmamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın nedeni katılımcıların özel gereksinimli bireylerle etkileşimde bulunma şekli ve niteliğinin farklı olması olabilir. Çalışkan'ın (2019), okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada elde ettiği, daha önce özel gereksinimli çocuklarla çalışmış olmanın anlamlı farklılık yarattığı yönündeki bulgusu da bu durumu örneklemektedir. Etkileşimin biçimi, süresi, olumlu ya da olumsuz olması gibi etmenler kişilerin öz-yeterlik algılarını etkileyebilmektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar arasında **uygulama yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermediği bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen araştırma sonuçları mevcuttur. Kaner (2010) bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma çocuğunun olması yetkinlik inançlarında farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Loreman ve diğerleri (2013), ise aday öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla staj yapıp yapmamasına göre kaynaştırma eğitimi öz-yeterliği arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuştur. Öğretmen adaylarının uygulama yaptığı sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenine göre farklı sonuçların ortaya çıkmasının birçok nedeni olabilir. Alan yazındaki araştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik inancı incelenirken, “sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu” değişkeni tek başına ele alınmamış, bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkenini bağımsız değişken olarak ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sınıflarında kaynaştırma çocuğu olmasına göre öz-yeterlik algılarında fark olmamasını açıklayabilmek için aynı zamanda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının da incelenmesi gerebilir. Sınıfta kaynaştırma çocuğu olan öğretmenlerin daha çok sorunla karşılaşmadığını ya da karşılaşsa da bu sorunların çözüldüğünü söylemek mümkün görünmemektedir.

Öz-yeterlik kavramının tanımlarına baktığımızda; “öz-yeterlik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak” tanımlanmıştır (Bandura, 1994). Bir başka ifade ile öz-yeterlik kavramı, “bireyin, belli bir edinimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri/süreçleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Sınıfta kaynaştırma çocuğu olması gibi dış etkenler bu inancı en başta etkileyemeyebilir. Özel gereksinimli bireyler ile yaşanan yaşantılar, deneyimler sonucunda bireyler bazı tutum ve davranış değişikliğine uğrayabilirler ve olumsuz deneyimler sonucu belki ilk başta sahip oldukları yüksek düzeyde olan inanç düzeylerini düşürebilir. Bandura’nın (1994) da belirttiği gibi en güçlü öz-yeterlik inancı oluşturan etkinin doğrudan deneyimler olduğu ve başarıyla sonuçlanan deneyimlerin bireyin kendisine güvenini arttırdığı ve gelecekteki başarıya güdüleyerek öz-yeterlik algılarını da arttırdığı bilinmektedir. Araştırmanın evrenini oluşturan çalışma grubundaki 107 okul öncesi öğretmen adayının 71 tanesinin staj yaptığı sınıfta hiç kaynaştırma çocuğu olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla kaynaştırma eğitimi uygulaması yapmadan önce öz-yeterlik algı düzeyleri ve eğitim uygulamaları yaptıktan sonraki öz-yeterlik algı düzeyleri incelenerek “sınıfta

kaynaştırma çocuğu olma durumu” değişkeni bağımsız değişken yapılarak yapılacak olan çalışmaların bu duruma netlik getireceği dūřünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. İleriye dönük araştırmalara ilişkin öneriler

1. Benzer çalışmaların farklı üniversitelerde son sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarıyla tekrarlanması önerilebilir.

2. Ailesinde özel gereksinimli birey olma durumu, özel eğitim alanıyla ilgili alınan dersler, ileride özel eğitim alanında çalışmayı isteme durumu gibi bu çalışmada ele alınmayan değişkenler açısından öğretmen adaylarının kaynaştırma öz-yeterlik algıları incelenebilir.

3. Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma öz-yeterlik algılarının ilişkisi incelenebilir.

4. Benzer çalışmanın, nicel yöntem yanında nitel araştırma yöntem ve teknikleri de kullanılarak tasarlanması ve uygulanması önerilebilir.

5. Sınıfta kaynaştırma çocuğu olma durumu değişkeni bağımsız değişken yapılarak nitel ve nicel çalışmalar yapılarak okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki farka bakılabilir.

6. En son mezun olunan okul değişkenine göre meslek lisesi mezunu öğretmen adayları ile diğer türdeki lise mezunu öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz-yeterliğini ölçen araştırmalar yapılması lise eğitiminde kaynaştırma ve özel eğitim ile ilgili bilgi sahibi olmanın kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısına etkisinin olup olmadığı araştırılabilir.

7. Özel gereksinimli bireyler ile etkileşimde bulunma değişkeni ile ilgili bu etkileşimin niteliğini ve etkisini belirleyen ve bu niteliğin kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısına etkisini inceleyen nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya dönük öneriler

1. Okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının programlarına kaynaştırma eğitiminde kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacak daha fazla sayıda kuramsal ve uygulamalı dersler eklenebilir. Bu dersleri başarma durumları diploma ekine eklenebilir. Resmi ya da özel özel eğitim kurumlarında çalışabilmenin önkoşulu olarak konulabilir.

2. Okul öncesi eğitim öğretmenliği programı ile özel eğitim öğretmenliği programlarında yan dal çift ana dal gibi programlar açılabilir.



KAYNAKÇA

- Akcan, E. ve İlgar, L. (2016). *Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Konusundaki Yeterliliklerinin Araştırılması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13-2(25), 27-39.*
- Akmeşe, P. P., ve Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 29(2), 43-60.*
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17(2), 86-95.*
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 253-272.*
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama.
- Artan, İ., ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 65-80.*
- Atkins, M. S., Hoagwood, K. E., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 37(1-2), 40- 47.* doi:10.1007/s10488-010-0299-7
- Bahadır, F., Dikmen, M., Akmeşe, A. E., Şimşek, M. ve Tuncer, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Eğitim Yansımaları Dergisi, 3, 28-41.*
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2), 191-215.*
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986.*
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies, 15, 334.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık,.
- Batu, E. S. (2011). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.), *Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri içinde* (s. 89-105). Ankara: Pegem

- Bozarslan Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Bs). Ankara: Pegem Akademi.
- 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). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 36(1), 68-85.
- Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher Self-Efficacy And Teaching Beliefs As Predictors Of Curriculum Implementation In Early Childhood Education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Danyolu, A. (2017). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Daştan, Ş. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2006, Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 96-111.
- Deniz, S. (2016). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfta Zihinsel Özel Gereksinimli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39
- Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Özyeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG (2011). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. İstanbul: ERG. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2011/>
- Eripek, S. (1986). Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi “Kaynaştırma”. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Eripek, S. (2003). “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim”, T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756, 16-41.
- Ersoy, Z. (2018). *İlkokullar için STEM programını uygulayan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin STEM öğretimi özyeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ertan, C. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14).
- Eti, İ. ve Sığırtmaç, A. (2013) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz-yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* <https://www.academia.edu/19901127/>
- Familia-Garcia, M. (2001). *Special and regular education teacher’s attitudes towards inclusive programs in an urban community school*. U.S., New York: New York Cityboard of Education.
- Friedman, I. A., ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Gerson, W. D. (2012). *Impact Of Disability Awareness And Self-Efficacy On Preschool Teachers' Attitudes Toward Inclusion In Orthodox Jewish Day Schools* (Doctoral Thesis). Yeshiva University, New York.
- Gibbs, C. (2003). Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm> erişim tarihi: 25.09.2019
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Gök, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Göksu, İ., ve Çevik, T., (2004). *Özel Eğitime Giriş*. (S. 54). Adana.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., ve Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Gürkan, M., Öztürk V., Kılıç. Z., Güney, N., Kırca, A., Özil, A. Ve diğerleri (Eylül 2010). Okullarımızda 3 Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici-Öğretmen-Aile Kılavuzu, *MEB Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- Güzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma Ortamında Eğitimsel Düzenlemeler, Ataman, A. (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (s.51-83) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.
- Hoy, A. W., ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Individuals with disabilities education act (2015). https://www.researchgate.net/publication/285362332_The_Individuals_With_Disabilities_Education_Act_IDEA_for_Children_With_Special_Educational_Needs, erişim tarihi: 20.09.2019.

- Kadim, M. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-yeterliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kargın, T. Acarlar F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 56-58.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. (Cilt 1- Sayı 13)
- Kargın T. (2010). *Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe Ve İlkeleri*. Sucuoğlu, B, Kargın, T, editörler. İlköğretimde Uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akmeşe, P., Kayhan, N. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(2), 43-60.
- Keleş, O., Sığırtmaç, A. D., Dikici, A. (2019). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öz Yeterlik (Algı) Ölçeği Geçerlik Güvenirlilik Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 193-210.
- Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırmanın temelleri*. İstanbul: ERG.
- Kim, Y. H., ve Kim, Y. E. (2010). Korean Early Childhood Educators' Multi-Dimensional Teacher Self-Efficacy And ECE Center Climate And Depression Severity İn Teachers As Contributing Factors. *Teaching And Teacher Education*, 26(5), 1117-1123.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Rehber Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.

- Kotaman, H. (2010). Turkish Early Childhood Educators' Sense Of Teacher Efficacy. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 8(2), 603-616.
- Kumcağız, H., Demir, Y. ve Karadaş, C. (2017). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Tükenmişliğin Yordayıcısı Olarak Özel Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algısı. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 18(3).
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi. Öz Veri*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1987). *Teaching Special Students in the Mainstream*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Loreman, T., Sharma, U. ve Forlin, C. (2013) Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 3, 26-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006) *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 13.08.2019 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>'den erişilmiştir.
- MEB, (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Programı
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b) Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 23.06.2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361'den erişilmiştir.
- Metin, E. N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. E. Nilgün Metin. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s. 373-402). Ankara: Maya Akademi.
- Mulholland, J., Dorman, J. P., ve Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university. *Journal of science teacher education*, 15(4), 313-331.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Oğuz, V. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi İle Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Orel, A., Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 23-33.

- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algularının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Journal of Educational Studies in The World*, 2(1), 68-74. <http://www.wjeis.org/?&Bid=1131641&/2012-Volume-2-Number-1>
- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında KHK (1997, 6/6) Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özerkan, E. (2007) *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Alguları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özokçu, O. (2018). Türk Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3).
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulaalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirilmesi (Adana İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniveristesisi. Mersin.
- Sarar, M. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Öz-yeterlik Düzeyleri İle Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Algı Ve Bilgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sargın, N. (2002). *Anasınıfında Bulunan Zihinsel Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öğretim Tutumlarına İlişkin Bir Çalışma*. XI. Ulusal Eğitim Kongresi [Bildiri]. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik inançları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 105-112.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., ve Büyüктаşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 393-406.

- Seçer, Z., Sarı, H. ve Çetin, Ş. (2010). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bedensel Özel Gereksinimli Akranları İle Birlikte Eğitim Almalarına İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Spot Yayıncılık.
- Sever, F. D. (2007). *Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerinin Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Soodak, L. And Podell, D. (1993) Teacher Efficacy And Student Problem as Factors in Special Education Referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Sönmez N. ve Bıçak B. (2017). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 9(1), 156 - 173.
- Sönmez, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2270-2297
- Sönmez, N., Alptekin, S., ve Bıçak, B. (2019). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yeterliliklerini Artırmaya Yönelik Geliştirilen Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sucuoğlu, B. (2003). “Okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma uygulamaları için öneriler”, *Çocuk Çocuk Dergisi*, Ankara: Kök Yayıncılık.27
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlikleri Işığında Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Kök
- Sucuoğlu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S., & Akalin, S. (2013). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 217-231.
- Şenel, E. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde Özyeterlik Algılarının Tükenmişlik Düzeyini Yordama Gücü: Denizli İli Örneği* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli

- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şubaş, R. (2018). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Denetimleri ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) . Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Bilimler Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Kütahya.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Terziyan, L. Y. (2007)ç. *Kaynaştırma eğitimi*. 23.04.2019 tarihinde www.bozuyukram11.com/021.doc 'den erişilmiştir.
- Toy, S. N., ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Tschannen-Moran, M ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Uysal, A. (2004). *Kaynaştırma uygulamaları yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Özel Eğitim Günleri Kongresi. Özel Eğitimden Yansımalar, (s.121), Eskişehir.
- Vural Batık, M., ve Fırıncı Kodaz, A. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algılarına etkisi. *Ondokuzmayıs University Journal of Education*, 37(1).
- Walls, S.D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities* (Unpublished Doctoral Thesis). Auburn University, Alabama.
- Wax, A., ve Dutton, M. (1991). *The relationship between teacher use of cooperative learning and teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 401-415.
- Yaylacı, Z., ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40.
- Yıkılmış, A. ve Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın aydınlığında eğitim dergisi*, 5(58), 50-54.

Yoldaş, C., Yetim, G., ve Küçükoğlu, N. E. (2016). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 90-102.



EKLER

Ek-1. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği

ÖĞRETMEN ADAYI BİLGİ FORMU

Yrd. Doç. Dr. Nesrin Sönmez danışmanlığında yürüttüğümüz yüksek lisans tez çalışmamıza katkıda bulunduğunuz için çok teşekkürler. KÖYÖ okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini ne derece yeterli gördüklerini ölçmeye hizmet edecek bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin altında 1-5 arası rakamlardan sizi en iyi ifade eden rakamı işaretleyiniz. Samimi ve gerçek düşüncelerinizi yansıtmamız araştırma sonuçlarının güvenilirliğine katkıda bulunacaktır. Buradaki bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağını taahhüt ederiz.

Okul Ö.E.Ö. Serpil BAŞPINAR

A.Ü. Okul Öncesi E. Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz : K E

Yaşınız:

En son mezun olduğunuz okul:

Daha önce özel gereksinimli bireylerle etkileşimde buldunuz mu?

Evet Hayır

Cevabınız evetse bu etkileşimin süresi ve içeriğini belirtiniz.

Öğretmenlik uygulaması yaptığınız sınıfta kaynaştırma çocuğu varsa *sayısı:

*öğrencinin yetersizliğinin türü:

Lisans eğitiminizde özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili aldığınız dersleri yazınız.

.....

.....

.....

Ek-2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgi Formu

Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği

Aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğini kullanarak her bir soru için sahip olduğunuz güven düzeyinizi belirtiniz.

1	2	3	4	5
Güvenim yok	Çok az güveniyorum	Biraz güveniyorum	Güveniyorum	Tamamen güveniyorum

1. Erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili Yasa ve Yönetmelikleri anlamada kendime güveniyorum.

1 2 3 4 5

2. Öğrencilerin erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirleme süreci konusundaki bilgime güveniyorum.

1 2 3 4 5

3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nda (BEP) yer alan bilgileri anlayabilirim.

1 2 3 4 5

4. Aktif bir BEP ile öğrencilere hizmet etme konusundaki rolümü biliyorum.

1 2 3 4 5

5. Yetersizliğin çocuğun sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğini biliyorum.

1 2 3 4 5

6. Yetersizliğin çocuğun dil gelişimini nasıl etkilediğini biliyorum.

1 2 3 4 5

7. Yetersizliğin çocuğun bilişsel becerilerini nasıl etkilediğini biliyorum.

1 2 3 4 5

8. Yetersizliğin çocuğun motor becerilerini nasıl etkilediğini biliyorum.

1 2 3 4 5

9. Yetersizliğin çocuğun öz-bakım becerilerini nasıl etkilediğini biliyorum.

1 2 3 4 5

10. Özel gereksinimli çocuklar için kullanılacak etkili öğretim yöntemlerini biliyorum.

1 2 3 4 5

11. Özel gereksinimli çocukların aileleri ile çalışırken kullanılacak etkili yöntemleri biliyorum.

1 2 3 4 5

12. Öğretim etkinliklerini kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlayabilirim.

1 2 3 4 5

13. Öğrenme becerilerini daha küçük alt basamaklarına ayırmayı biliyorum.

1 2 3 4 5

14. Özel gereksinimli çocuklar için hangi öğrenme becerilerinin uygun olduğunu biliyorum.

1 2 3 4 5

15. Kaynaştırma ortamı için BEP hedef ve amaçlarına dayanan öğrenme becerileri geliştirebilirim.

1 2 3 4 5

16. Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılamak için uygun sınıf ortamı uyarlamalarını yapabilirim.

1 2 3 4 5

17. Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklar için uygun olan öğretim programını seçebilirim.

1 2 3 4 5

18. Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklar için sınıf ödevlerini uyarlayabilirim.

1 2 3 4 5

19. Özel gereksinimli çocukların performansını doğru şekilde yansıtacak verileri toplayabilirim.

1 2 3 4 5



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Serpil BAŞPINAR

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara/ 04.03.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği (2003-2007)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

1. Koçer H. , Eskidemir Meral S. , Şen S. , Altıntaş H. , Başpınar S. , “Türkiye’de Faaliyet Gösteren Farklı Eğitim Sendikalarına Mensup Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi”, 3. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, ADANA, TÜRKİYE, 12-15 Eylül 2012, pp.0-0
2. Başpınar, S. , Sönmez N. (03/09/2015), Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yayınlanmış Okul Öncesi Eğitim Programlarında (1952-2013) Özel gereksinimliler ve Özel gereksinimlilik Unsurlarına Yer Verilme Düzeyi ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulandığı Pilot Okullarda Farkındalık Çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi, Ankara DOI NO:4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi
3. Başpınar, S. , Sönmez, N. (11/10/2012), Okul Öncesi eğitimi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Davranış Problemlerine Karşı Uyguladıkları Yöntem ve Tekniklerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon DOI No:22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

(1998-2001) Migros Türk T.A.Ş.

(2008- şu ana kadar) Milli Eğitim Bakanlığı Kumluca Mavikent Ramazan Abacı İlkokulu

İletişim

E-Posta Adresi: serpilbspnr@gmail.com

Tarih : Kasım, 2019

İNTİHAL RAPORU

Serpil Başpınar Tez

ORJİNALLİK RAPORU

% 21	% 20	% 10	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	dergipark.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	inesjournal.com İnternet Kaynağı	% 1
7	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	www.academia.edu İnternet Kaynağı	% 1
9	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1

Nemli