

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİ VE
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE EVYAPAN

Balıkesir, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİ VE
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze EVYAPAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

Balıkesir, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201612509003 numaralı öğrencisi Gamze EYYAPAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 17/04/2020 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Erdoğan TEZCI

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Umut Birkan ÖZKAN

İmza

01.06/2020
Enstitü Onayı
Prof. Dr. Cahit Ziya TAŞ
Müdür

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30.1.04/2020

İmza

Gamze EVYAPAN

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, öneri ve yardımları ile her daim yanımda olan, sabrını ve manevi desteğini hep yanımda hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Kemal Oğuz ER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve Yüksek Lisans ders aşamam boyunca akademik anlamda bilgilerini benimle paylaşan değerli hocalarım; Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN, Prof. Dr. Mesut SAÇKES, Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN, Dr. Öğr. Üyesi Kazım Biber, Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR'e teşekkür ederim.

Ölçek uygulama sürecinde büyük bir özveri ile araştırma sürecine yardımcı olan değerli hocalarıma ve görüşlerine başvurduğum değerli öğretmenlere sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecinde çalışmalarına katkı sağlayan ve destekleyen tüm Balıkesir Afet ve Acil Durum Müdürlüğü personellerine teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen canım ailem, eşim Murat EVYAPAN ve biricik kızım Ecenaz EVYAPAN'a sonsuz teşekkür ederim...

Balıkesir, 2020

Gamze EVYAPAN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİLİK ALGI DÜZEYLERİ VE BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

EVYAPAN, Gamze

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2020, XV+118 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini tespit etmek ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini incelemektir. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan okul öncesi öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 335 okul öncesi öğretmenin verileri değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca 9 okul öncesi öğretmeni Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşleri tespit etmek amacıyla seçilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel desenler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemek için Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)'ın hazırladıkları “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği” nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini tespit etmek için hazırlanan görüşme formu nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel istatistikler, t-Testi ve Varyans analizi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi için ise içerik analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve kaynaştırma öğrencisi sayısı, lisans döneminde kaynaştırma dersi alıp almamaları, kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alma

durumları değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunların dışında mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkında alınan görüşleri sonucunda öğretmenlerin BEP'in yararlı ve gerekli olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. BEP'in içeriği hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. BEP uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin altyapı yetersizliklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde en fazla kaynak kitaplardan yaralandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlilik, Kaynaştırma, Özel Eğitim, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.

ABSTRACT

PRE SCHOOL TEACHERS' SELF-SUFFIENCY PERCEPTION LEVEL IN REGARD TO INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR VIEWS ABOUT INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM

Postgraduate, Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. Kemal Oğuz ER

2020, XV+118 pages

The aim of this research is to determine the pre-school teachers' self-efficacy perception levels regarding inclusive education and to examine their opinions about the Individualized Education Program. Preschool teachers working in Balıkesir Provincial Directorate of National Education constitute the sample of the research. The data of 335 preschool teachers were evaluated within the scope of the research. In the study, 9 pre-school teachers were selected to determine their opinions about the Individualized Education Program. The research was carried out in the fall semester of the 2017-2018 academic year. Qualitative and quantitative patterns were used in the research. The "Inclusive Education Scale" prepared by Aksüt, Battal and Yıldız (2005) was used as a quantitative data collection tool to determine the pre-school teachers' self-efficacy perception levels regarding inclusive education. In the research, the interview form prepared to determine the opinions of preschool teachers about the Individualized Education Program was used as a qualitative data collection tool. Quantitative data were analyzed by descriptive statistics, t-Test and Variance analysis. Content analysis was used to analyze qualitative data.

Considering the results of this research, it is determined that pre-school teachers' self-efficacy perceptions differ statistically in terms of gender, education level, number of students in pre-school teachers' classes and the number of mainstreaming students, whether they take inclusive courses in undergraduate period, or in-service training status related to mainstreaming. It was. Apart from these, it has

been determined that there is no statistically significant difference according to the professional seniority year variable.

As a result of the opinions of pre-school teachers about Individualized Education Program (IEP), it was determined that the teachers believed that IEP was useful and necessary. It was observed that they had information about the content of the IEP. It was concluded that the difficulties they faced in IEP implementation were caused by inadequacy and that they were mostly benefited from the source books during the IEP preparation process.

Keywords: Self-Sufficiency, Inclusive Education, Individualized Education Program.

Biricik Kızma...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	vii
TABLolar LİSTESİ	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Problem Durumu	1
1.3 Problem Cümlesi	5
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.8. Tanımlar	8
2. İLGİLİ ALANYAZIN	9
2.1. Özel Eğitim.....	9
2.1.1. Özel Eğitimin Tanımı	9
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları	10
2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri	10
2.2. Kaynaştırma Eğitimi.....	11
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	13
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri	13
2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi	14

2.2.4. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları	16
2.2.5. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyaç Duyan Bireyler	17
2.2.6. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları	17
2.2.7. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları	19
2.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	23
2.3.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımı	23
2.3.2. Türkiye’de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamaları	24
2.3.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Önemi	26
2.3.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği	27
2.3.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Süreci	28
2.4. Öz-yeterlilik kavramı	33
2.4.1. Öz-yeterlilik ve Eğitim	34
2.5. İlgili Araştırmalar	36
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	36
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Bazı Araştırmalar	41
3.YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	52
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	54
3.4 Veri Toplama Süreci	55
3.5. Verilerin Analizi.....	56
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	56
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi	57

4.BULGULAR	61
4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular	61
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi	62
4.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Analizi	64
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Analizi	67
4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Analizi.....	68
4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı Değişkeni Açısından Analizi	72
4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Dersi Alma Durumu Değişkeni Açısından Analizi	75
4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu Değişkeni Açısından Analizi.....	76
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	78
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Yararına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	80
4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in İçeriğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	81

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'nı Uygulamadaki Güçlüklerini İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	82
4.2.5. Öğretmenlerin BEP Hazırlarken Faydalandığı Kişi ve Unsurlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	83
5.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	84
5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	84
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar ve Tartışma.....	84
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	85
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	86
5.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	87
5.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	88
5.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Dersi Alma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları	88
5.1.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Hizmet İçi Eğitimi Alma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları....	89
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	90
5.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar	90
5.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Yararına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar	91

5.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in İçeriğine İlişkin Görüşlerine Ait sonuçlar.....	92
5.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'i Uygulamadaki Güçlüklerini İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar	93
5.2.5. Öğretmenlerin BEP Hazırlarken Faydalandığı Kişi ve Unsurlara İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar	94
6.ÖNERİLER	96
6.1.Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlilik Algılarına Yönelik Öneriler.....	96
6.2.BEP Hazırlamaya Yönelik Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	111
EK-1: Milli Eğitim İzni	111
Ek-2: Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği İzin Belgesi.....	114
EK-3: Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği	115
EK-4: BEP Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	118

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. BEP'in Temel Unsurları	28
Tablo 2. BEP Hazırlama Basamakları.....	30
Tablo 3. BEP Hazırlama Birimi	31
Tablo 4. BEP Ekibi Görevleri	31
Tablo 5. Seçilen Okulların Bilgileri	46
Tablo 6. Seçilen Okullardaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgileri	47
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyet Bilgileri.....	48
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	48
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Bilgileri	49
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısı Bilgileri	49
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı	50
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimini Alıp Almadığı Bilgisi.....	50
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimiyle ilgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadığı Bilgisi.....	51
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi İçin Seçilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	51
Tablo 15: Ölçek Maddelerinin Kategorilerini Gösterir Tablo	53
Tablo 16: Kullanılan Ölçeğin ve Ölçeğe Ait Faktörlerin Cronbach Alpha Katsayıları	53
Tablo 17: Görüşmeye İlişkin Takvim, Görüşme Süreleri ve Yeri	55
Tablo 18: Normallik Testleri.....	57
Tablo 19: Ham Veri Bilgileri	59
Tablo 20: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar	62

Tablo 21: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 22: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	64
Tablo 23: Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc analizleri.....	66
Tablo 24: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games - Howell Testi Sonuçları.....	66
Tablo 25: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	67
Tablo 26: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	69
Tablo 27: Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc analizleri.....	70
Tablo 28: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenci Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games - Howell Testi Sonuçları.....	71
Tablo 29: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları ..	72
Tablo 30: Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc analizleri.....	74
Tablo 31: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	74
Tablo 32: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Lisans Eğitimi Sürecinde Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	75
Tablo 33: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Hizmet içi Eğitim Alıp Almama Durumlarına	

Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	76
Tablo 34: Okul Öncesi Öğretmenlerinin DB	78
Tablo 35: Okul Öncesi Öğretmenlerinin BG İle İlgili Görüşleri	79
Tablo 36: Okul Öncesi Öğretmenlerinin BY İle İlgili Görüşleri	80
Tablo 37: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bİ İle İlgili Görüşleri.....	81
Tablo 38: Okul Öncesi Öğretmenlerinin BUG İle İlgili Görüşleri	82
Tablo 39: Öğretmenlerin BEP Hazırlarken Faydalandığı Kişi ve Unsurlar.....	83

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, sayıtları, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarını tespit etmek, çeşitli değişkenler (demografik) açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek ve BEP hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

1.2. Problem Durumu

Birey yaşamı boyunca diğer bireylerle etkileşim halindedir ve bu etkileşim sırasında diğer bireyler ile arasındaki benzer ve farklı özellikleri gözleme fırsatı elde etmektedir (Camadan, 2012). Birey kendine özgü yaşam becerilerini ve diğer bireylerden gözlemlediklerini kullanarak toplumda kendine yer bulabilir ve üzerine düşen görevleri diğer insanlarla iletişim kurarak yerine getirebilir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Birey bu etkileşim süreci içerisinde çevresi ile iletişim kurabilmesini, yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesini, yeteneklerini geliştirebilmesini ve olumlu davranış değişiklikleri meydana getirebilmesini mümkün kılacak bir sistem içerisinde olmalıdır (Gök ve Erbaş, 2011). Eğitim kurumları,

bireylerin iletişim ve etkileşim içerisinde olabilecekleri ve paylaşımında bulunabilecekleri sistemi sağlayabilmektedir. Bu sistemde bireyin kendine uygun eğitim fırsatlarından en iyi şekilde fayda sağlaması hedeflenir.

Eğitim, her çocuğun bireysel farklılıklarını temel alarak kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı hedefler (Başpınar, 2019). Bu potansiyelin başarılı şekilde yükseltilmesi için uygulanan programlar ile bireyin özelliklerinin ön planda bulunduğu eğitimin bireyselleştirilmesi yaklaşımı gündeme gelmiştir (Diken ve arkadaşları, 2008).

Bireysel farklılıkları nedeni ile ön plana çıkan ilk grup özel gereksinimli bireylerdir (Subaşıoğlu, 2008). Eripek (2012) Özel gereksinimli bireylerin normal özellikler gösteren bireyler gibi yaşam becerileri kazanmaları, hayat kalitelerini yükseltmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri gibi eğitim ihtiyaçları vardır. (Akay ve arkadaşları, 2003). Özel gereksinim sahibi olan bireylerin eğitim ihtiyaçları özel eğitim hizmetleri ile mümkün olabilmektedir (Diken ve Sucuoğlu).

Tarihsel süreçte özel eğitim hizmetlerinde de değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu değişim sürecinde özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olduğu ve çoğunluğun eğitim aldığı eğitim ortamından ayrı düşünülmemeyeceği fikri kabul görmüştür (Kilgo ve Gorgiarla, 2005). Bu görüş kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturmuştur. Özel gereksinimli bireylerin için toplumdan koparılmadan eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı kaynaştırma eğitimi önemli bir unsur olmuştur (Mutlu, 2015).

Türkiye’de 30.05.1997 tarih ve “573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile özel gereksinime muhtaç öğrencilere, kaynaştırma öğrencilerine, normal eğitim öğretim ortamlarında akranlarıyla beraber eğitim alma hakkı tanınmıştır. Bu Kanun Hükmündeki Kararnamenin (KHK) amacı; “Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri ve genel amaçları doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaktır”. Bu kanun kapsamında "Özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenler ile bireysel özellikleri, akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireyi”, “Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamını” ifade etmektedir (MEB, 2006). Kaynaştırma kavramını, “Özel

gereksinimli bireylerin toplumun bir üyesi olabilmesini sağlamak için gerekli destekler ve hizmetler sağlanarak, en uygun ve erken dönemde, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim görmesi (Kırcaali ve İftar, 1992, s. 22)” olarak tanımlamak mümkündür.

Kaynaştırma eğitiminin özünde özel gereksinimi olan bireyler ile normal gelişen bireylerin aynı ortamda eğitim almaları yer almaktadır (Gökdere, 2010; Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Kaynaştırma eğitimi her öğretim kademesinde bireylere sunulmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem kişiliğin gelişimi açısından önemli bir gelişim dönemine denk geldiğinden bu dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimi bireyler için önemlidir (Diken, 2006).

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilirken programın uygulayıcısı olan öğretmenin kaynaştırma eğitime yönelik algısı kaynaştırma eğitiminin verimini etkiler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenin özel gereksinime sahip öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak temel görev ve sorumluluklarındandır. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda kendilerine verilen bu görev ve sorumlulukları yerine getirme yeterlilikleri kaynaştırma uygulamalarının verimi açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012).

Alan yazında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Artan ve Uyanık, 2003); Altun ve Gülben, 2009; Demir ve Akalın, 2013). Bilgi eksikliği nedeniyle öğretmenler çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve akademik başarılarının hedeflenen düzeye ulaşması konularında problem yaşamaktadırlar (Gök, 2009; Özgüneş, 2016). Ayrıca bazı çalışmalarda kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin uzman yardımı olmadan eğitsel faaliyetleri planlama, öğretimi düzenleme-uygulama ve tüm öğrenciler ile iletişim kurmada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir (Yıkılmış ve Bahar, 2002; Gök ve Erbaş, 2011). Bu durumun öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı olumsuz tutum geliştirildiği böylece kaynaştırma eğitiminin nitelikli ve verimli işleyişini engellediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini ile görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri dışında kendilerine olan inançları yani öz-yeterlilikleri başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Başpınar, 2019). Bandura öz-yeterliliği (1997) “bir davranışı

meydana getirmek için bireyin harekete geçip geçmemesine ve engeller karşısında göstermesi gereken çabanın ne kadar olacağına ilişkin inancı” olarak ifade eder. Bir durum karşında öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireyin kendine olan inancı da yüksek olur ve başarma çabası içerisinde olur. Öz-yeterlilik algısı düşük olan bireylerin ise karşılaştıkları problemleri çözebilme inançları da düşük olur ve çaba içerisinde olmazlar (Özenoğlu, Kiremit, 2006). Dolayısıyla öz-yeterlilik algısı öğretmenin “düşünme, davranış ve güdülenme süreçlerini” büyük ölçüde etkiler.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını araştıran birçok çalışma mevcuttur (Aksüt ve arkadaşları, 2005; Ataman, 2003; Artan ve Uyanık, 2003; Aypay, 2010; Bafra; 2009; Çinko, 2004; Külahçı, 1995; Kotaman, 2010). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öz-yeterlilik algı düzeylerini incelemeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlı çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarını çeşitli değişkenlerin (hizmet içi eğitim ya da özel eğitim programları) olumlu yönde arttırdığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında başarılı çalışmalar yapılabilecektir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan programlarda farklı yöntemler, materyaller, programın uyarlanması, özelleşmiş ve bireyselleşmiş tekniklerin yer alması gerekmektedir (Ataman, 2003). Tüm bu unsurlar düşünüldüğünde “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları” (BEP) akla gelmektedir. BEP; “Özel gereksinimli bireyin gelişimi ve ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümanlar” olarak tanımlanmaktadır (Gürsel, 2006 s. 67). BEP özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında uygulanan temel programdır.

BEP hazırlama sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görevi olduğundan bu öğretmenler yeterli donanıma sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin BEP’in hazırlanması, yönetilmesi, değerlendirilmesi ve eksiklerinin giderilmesi konusunda yetkin kişiler olması önemlidir. BEP hazırlayan öğretmenler bu işin sorumluluğunu aldıkları için öğrenciyi iyi tanımalı, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap

verebilmek için öğrenciyi bütün yönleriyle geliştirecek özellikleri içeren bir program hazırlamalıdır.

Konuyla ilgili yapılan çoğu yurt içi çalışmada (Akçamete ve Güngör, 2010; Demir, 1996; Diler, 2000; Can, 2015; Karakaya, 2010), BEP'in etkinliklerinin incelendiği ve çocukların bu program dahilinde aldıkları eğitim sonucunda bir çok yönden olumlu desteklendiği görülmüştür. Genel olarak bu araştırmalar betimsel olarak mevcut durumun ortaya konması ve BEP'in nitelikleri hakkında bize bilgi vermektedir. Ancak BEP'i uygulayanların yeterlilik ve algıları üzerine çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada BEP uygulayıcı olarak okul öncesi öğretmenlerin bu program ile ilgili görüşleri ele alınmıştır.

1.3 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi "Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?" ve "Okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkındaki görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1-Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algıları;

- a. Cinsiyete,
- b. Mesleki kıdeme,
- c. Mezun olunan okul türüne,
- d. Sınıfında kaynaştırma öğrenci olup olmasına,
- e. Lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına,
- f. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Okul öncesi öğretmenlerinin BEP'in;

- a. Gerekliliği,
- b. Yararı,
- c. BEP'in içeriği,
- d. BEP'i uygulamadaki güçlükleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

3- Okul öncesi öğretmenleri BEP hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yararlanmaktadır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlaması ve akranlarıyla aynı ortamda destek hizmetleri almasıdır (Kırcaali-İftar, 1992). Özel gereksinimli öğrencilere sağlanacak destek hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından karşılanacağını gösteren Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları bulunmaktadır. Okul ile yeni tanışan okul öncesi dönem özel gereksinim gösteren çocukların, destek duydukları alanlarda hizmet alabilmeleri için bu dönem için eğitim hizmeti veren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve BEP ile ilgili görüşleri eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Bu araştırmada edinilen bulgular ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarını ve BEP hakkındaki görüşlerini belirlenecektir. Bu açıdan çalışma bulgularının, okul öncesi dönem öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve BEP konusunda bilinçlendirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara ve öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin içeriğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ve BEP ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konular ile ilgili çalışmalarda sınırlı yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan literatürde eksiklik olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarının bu alanda boşluğu dolduracağı ve daha sonraki çalışmalara ışık tutacağı

düşünülmektedir. Araştırma sonuçları özel gereksinimi olan çocukların eğitimi için öğretmen yetiştirme politikalarında politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü özel eğitim gereksinimi olan bireylerin doğrudan eğitiminde bu öğretmenler görev yapmaktadır. Yaşanan sorunları, karşılaşılan problemleri yakından deneyimleyebilmektedirler. Dolayısı ile bu öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli deneyim kazanmaları da hizmetlerin niteliğini etkileyen bir husustur.

Araştırmanın sonuçları, bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara da katkı sunacaktır. Çünkü özel eğitim gereksiniminde bulunan bireylerin eğitimi bireye verilen önemin artmasıyla (Külahçı, 1995) birlikte programlarda da değişime ve çeşitliliğin ortaya çıkmasına etki etmiştir. Dolayısı ile bu alandaki programların ve eğitim uygulamalarının incelenmesi önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin objektif ve tarafsız olarak görüş bildirdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarının ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında,
- Balıkesir ilinde devlet okulları bünyesinde görev yapan
- Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Özel Eğitim Gerektiren Birey

Özel eğitim gerektiren birey, “Farklı eğitim gereksinimleri olan ve eğitim süreci bireyselleştirilmiş olarak planlanan birey” olarak tanımlanır (Eripek, 2012, s. 18).

Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin yeterli destekler sağlanarak; tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak kendileri için hazırlanan eğitim ortamlarının en az kısıtlayıcı şekilde düzenlenerek normal eğitim sınıflarında eğitimeleri kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali ve İftar; 1992).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim

Bu bölümde özel eğitim için en çok kabul görmüş tanımlamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Özel Eğitimin Tanımı

Özel eğitim, normal olarak tanımlanan bir öğrencinin gelişim özelliklerinden anlamlı derecede farklılık gösteren öğrencilere sunulan, bireye özgü planlanan ve bireyin bağımsız yaşama becerileri geliştirmeyi amaçlamış eğitim hizmetlerinin tümüne denir (Kırcalı-İftar, 1998, s. 4). Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde özetlenen tanımda ise özel eğitim;

“özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilen personelce yapılan, özel olarak geliştirilmiş programlar ve yöntemlerle, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini kullanarak akademik alanlardaki yeterliliklerine dayalı olarak sürdürülen eğitim (MEB, 2006, md. 4/y)”

olarak ifade edilmektedir. Tanımda ifade edilen özel eğitilmiş personel, özel eğitim alanında uzman ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmuş kişilerdir. Özel gereksinimli çocukların eğitsel süreçlerini yöneten personel genellikle özel eğitimde uzmanlaşmış öğretmen olmakla beraber, farklı alanlarda

uzmanlaşmış personelde sürece dahil olmaktadır. Özel gereksinim sahibi çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmeti türüne göre eğitim personelinin uzmanlık alanı da değişmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007, s. 9).

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitim; özel gereksinimi bulunan bireylerin eğitim süreçlerinden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak ve onların bağımsız yaşam becerilerini kullanarak toplum içinde yer edinebilmelerine yardımcı olmayı amaç edinmektedir. Bu amaç doğrultusunda özel gereksinimli bireyin hayata hazırlanmasında gerekli donanımın sağlanması hedeflenir. Türk Milli Eğitim Sistemimizin genel amaç ve ilkeleri kapsamında özel eğitim hizmetlerinin amaçları şunlardır;

1. “Toplum içerisindeki rollerini gerçekleştirebilen, sosyal hayatlarında diğer bireyler ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, çevresiyle uyumlu, üretken ve mutlu bireyler yetiştirebilmek,
2. Temel yaşama becerilerini en üst düzeyde geliştirerek toplum içerisinde bağımsız yaşayabilen bireyler yetiştirmek,
3. Uygun eğitim programları, özel yöntemler, personel ve araç-gerek kullanarak; eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, ilgi ve yeterliliklerine göre bir üst öğrenime hazırlamak, iş ve meslek alanlarına hazırlanmalarını bu sayede hayata hazırlanmalarını sağlamaktır (MEB, 2010, s. 1).”

2.1.3. Özel Eğitimin İlkeleri

Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyleri öncelikli olarak birine bağlı olmaksızın yaşam yeteneklerine sahip, kapasiteleri yüksek bireyler olarak ele almalı ve sonrasında bu bireyler için hazırlanacak destek hizmetleri planlanmalıdır (Özgüneş, 2016). Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine ilişkin yasal düzenlemeler, ulusal ve uluslararası sözleşmeler özel eğitim hizmetlerinin ilkelerine dayanak oluşturur. “Türk Milli Eğitim Sistemi”imizin genel amaçları kapsamında,

“MEB 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (KHK)” özel eğitimin temel ilkeleri yer almaktadır. “MEB 573 sayılı KHK”sına göre özel eğitimin ilkeleri;

- “Özel gereksinimli bireyin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitimin en erken yaşta başlaması esastır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyin sosyal ve fiziksel ortamından koparılmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel gereksinimli bireyin eğitsel düzeyi dikkate alınarak amaç, içerik ve öğretim sürecinde düzenlemeler yapılır ve diğer bireylerle beraber eğitim almalarına öncelik verilir.
- Özel gereksinimli bireyin eğitimi ara verilmeksizin her tür ve kademede devam ettirilebilmesi için tüm iyileştirilmelerin sağlanarak diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- Özel gereksinimli bireyin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim planı ve programlarının kullanılması esastır.
- Özel eğitim süreçlerinin tümünde ailenin aktif katılımının sağlanması esastır.
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde özel eğitim ile ilgili birimlerin görüşleri dikkate alınır.
- Özel eğitim hizmetleri özel gereksinimli bireyin toplumsal uyumunu sağlayacak şekilde planlanır. (MEB 573 sayılı KHK).” şeklindedir.

2.2. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, “Özel gereksinimli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla, sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanması” olarak tanımlanır (Lewis ve Doorlag, 1999). Diğer bir tanımlamada Jenkinson (1997) “Özel gereksinimli çocukların toplumdan koparılmadan, kendi akranları arasında, onlarla etkileşime girebilmesine ve kendi kendine yeter hale gelmesini sağlayacak bilgi ve becerisini kazanmasına olanak sağlayan, uygun eğitim tekniklerinin kullanıldığı ve normalleşme temelleri üzerine oturan bir eğitim” şeklinde ifade etmektedir. ÖEHY’nde (2006) kaynaştırma sistemi için; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi,

ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” ifadesi bulunmaktadır.

Sarı (2003) kaynaştırmayı, yetersizliği olan çocukların mümkün olduğunca normal gelişen akranlarıyla, aynı eğitsel ortamlarda ve eğitsel faaliyetlerde katılımlarının sağlanması veya katılma fırsatlarının sunulması şeklinde tanımlamaktadır. Farklı bir tanım olarak kaynaştırma “özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-İftar, 1992) şeklindedir. Diğer bir tanım da kaynaştırma eğitimi “573 sayılı KHK”de “özel gereksinimli çocukların akranlarıyla karşılıklı etkileşimde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için oluşturulmuş eğitim ortamlarıdır” olarak ifade edilmektedir (TBMM, 1997, md. 3/c).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin çocukluk döneminden itibaren sosyal çevresi tarafından kabulünü amaç edinmektedir (Metin, 1997). Özel gereksinimli bireylerin kendi gereksinimlerinin engele dönüşmemesi ve gelişim basamaklarını sağlıklı bir şekilde çıkabilmeleri için en uygun eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlanmalıdır (Kargın, 2015). Dolapçı’ya göre (2013) okul öncesi eğitim döneminden başlanarak tüm eğitim hayatı boyunca özel öğrencilerin, gereksinimleri odak noktası olarak hazırlanan eğitim ortamları kaynaştırma öğrencisinin verimli şekilde eğitilmesine katkı sağlayacaktır.

Özel gereksinim sahibi öğrencilerin eğitimlerinde “en az kısıtlayıcı ortam” önerilmektedir (Kargın, 2007). Böyle bir eğitim ortamı ile öğrencinin akranları ile bir arada bulunduğu, gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılandığı ortam olarak ifade etmek mümkündür (Kırcaali-İftar, 1998). Dolapçı (2013), en az kısıtlayıcı ortam oluşturulurken öğrencinin olabildiğince akranları ile beraber bulunmasını ve öğrencinin en üst düzeyde performans göstermesinin hedeflenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkarak kaynaştırma eğitimi; çeşitli nedenler dolayısı ile yaşlılarından “zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal” açıdan akranlarından anlamlı derecede farklı olan çocukların normal eğitim ortamlarında eğitim görmeleri olarak ifade edilebilir.

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Kaynaştırma eğitiminde temel amaç; özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerine kavuşturmak ve normal gelişen akranları ile beraber aynı ortamda eğitimlerini sürdürmelerini sağlamaktır (Sucuoğlu, 2006). Bu uygulama ile özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinde bütünleşme sağlamak hedeflenir. Yetersizliği olan çocuk için gelişimini en üst düzeye çıkarmak ve ihtiyaçlarına en uygun eğitimi sağlamak kaynaştırma eğitiminin amaçları arasındadır (Sırkıntı, 2005, s. 4).

Kaynaştırma eğitiminde amaçlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- “Özel gereksinim sahibi çocukların yaşlarıyla aynı ortamda bulunmalarını sağlayarak etkileşim yoluyla öğrenmelerini sağlamak,
- Özel gereksinimli çocukların sosyal statüsünü geliştirmek,
- Özel gereksinimli çocuklar için daha iyi bir öğrenme çevresi sağlamak,
- Özel gereksinimli çocuğa gerçek bir yaşam ortamı sağlamak,
- Her çocuk için uygun eğitim hizmeti sağlamak,
- Zihinsel engelli çocukların eğitiminde çok büyük harcamaları önlemek,
- Özel gereksinimlileri, toplumdaki izole edilmelerini önlemektir (Çuhadar, 2006 s. 13).”

Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli birey kadar normal gelişen akranları için de etkili bir eğitim modelidir. Öğrenciler bu sayede “farklılıklara saygı, hoşgörü, yardımseverlik” gibi etik değerlerini geliştireceklerdir (Camadan, 2012).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri

Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. “Eğitim, engeli ne olursa veya ne düzeyde olursa olsun herkesin hakkıdır.
2. Genel ve özel eğitimin ayrılmaz parçalarından biri de kaynaştırma eğitimidir.
3. Her bireyin engel türü ya da derecesine bakılmaksızın bu kaynaştırma hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir.
4. Kaynaştırma eğitimine mümkün olduğunca en erken yaşta başlatılmalıdır.
5. Bireysel farklılıklar kaynaştırma eğitiminde esas alınmalıdır.
6. Kaynaştırma eğitimi normal ortamlar içinde verilmelidir.

7. Okul, aile ve çevre işbirliği kaynaştırma eğitiminde önem verilmelidir.
8. Özel gereksinimli birey olduğu gibi kabullenilmelidir.
9. Eğitim sürecinde istek, sabır ve büyük gayret gerekir (Göksu ve Çevik, 2004 s. 40).”

MEB kaynaştırma eğitimi uygulamalarında uyulması gereken ilkeleri ise şu şekilde sıralamıştır:

1. “Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı ortamda eğitim görme hakları vardır.
2. Özel gereksinimli bireye sunulacak olan hizmetler bireyin yetersizlik türüne göre değil, bireyin eğitim gereksinimlerine göre planlanmalıdır.
3. Verilecek hizmetlerin merkezinde okullar olmalıdır.
4. Özel gereksinimli bireylere ait eğitsel kararlarda aile, okul, eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibinin dayanışması ile gerçekleştirilmelidir.
5. Tüm bireyler öğrenebilir ve eğitilebilir.
6. Kaynaştırma eğitimi bir program çerçevesinde yürütülen bir özel eğitim uygulamasıdır” (MEB, 2000, md. 69).

Kaynaştırma eğitiminin ilkelerine bakılacak olursa normal gelişen çocuklar ile özel gereksinimli çocukların iletişimlerini kuvvetlendiren, karşılıklı etkileşimle iki tarafın da kazanım sağlayabilmesine olanak tanıyan bir eğitim modelidir (Camadan, 2012). Doğru uygulamalar yapıldığında özel gereksinimli bireylerin toplum yaşamında yer edinebilmesini sağlayan bir eğitim süreci sağlamayı hedefler.

2.2.3. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Geçmişe bakıldığında engelli bireylerin normal gelişen akranlarından ayrı özel eğitim kurumlarında eğitildiği görülmektedir. 1950’li yıllarında nadir olarak dile getirilen engelli bireyin normal bireylerle aynı ortamda bulunması düşüncesi 1960’larda daha çok kişi tarafından destek bulmuştur (Özgüneş, 2016). Bu dönem çalışmalarında özel gereksinimli çocuklara normal sınıflarda eğitim görme fırsatı verildiğinde normal gelişen akranlarıyla iletişime geçebildikleri ve sınıf içi etkinliklere katılabildikleri görülmüştür. İlk kaynaştırma uygulamasını engelli bireylerin aileleri başlatmış olup o dönemde kaynaştırılan ilk grubu “görme engelliler” oluşturmuştur (Battal 2007). 1950-1980 arasındaki çalışmalarda özel sınıf

ve kaynak oda kavramlarına rastlanılmaktadır. Bu dönem özel eğitim ortamların avantaj ve dezavantajlarının ortaya konduğu ve bu ortamlardan nasıl faydalanılabileceğinin araştırıldığı dönemlerdir. 1980’lerde ise engelli bireylerin normal akranlarıyla eğitim aldığı ortamların yararı üzerine çalışmalar üzerine yoğunlaşmıştır (Smith (1994)’ten aktaran Çinko, 2004).

1988 yılında yayınlanan “Özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitimi” genelgesi ile kaynaştırma, uluslararası alanla paralel bir tanımlama kazanmıştır. 1990’da organize edilen “XIII. Milli Eğitim Şurası”ndaki kararlar doğrultusunda “I. Özel Eğitim Konseyi” 1991’de toplanarak “kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılmasına ve bu programlara alınan özel gereksinimli çocukların eğitiminin bireyselleştirilerek planlanmasına, bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmesine ve değerlendirilmesine” şeklinde bir karar almıştır (Uysal, 1997). 1992 yılında da “Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği”nde temel eğitim kademesinde yapılacak özel eğitim planlamaları detaylı şekilde açıklanmıştır (Uysal, 1997).

Günümüzdeki adı “Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” 1980 de MEB bünyesinde kurulmuş olup 1983 yılında “Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı” açılarak özel eğitim öğretmenliği lisans düzeyinde mezun vermeye başlamıştır (Eripek 2012). 1997’de “573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”de ve 2000 yılında “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yayınlanmıştır (MEB, 2006). 2005 yılında yürürlüğe giren “Özürlüler Kanunu”nda ve 2006 yılında çıkarılan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler belirlenmiştir (MEB, 2006).

2.2.4. Kaynaştırma Eğitimin Yasal Dayanakları

Kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında yürürlüğe giren “2916 sayılı yasa” ile “Özel gereksinimli Çocuklar Kanunu”yla yasalarda yer almıştır (Dolapcı, 2013). Anayasamızın 42'nci maddesi "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanlar bireyleri topluma yararlı kılacak şekilde tedbirleri alır." Hükümü gereğince “Millî Eğitim Temel Kanununun 7'nci maddesinin Eğitim Hakkı" ile “8'inci maddesinin Fırsat ve İmkân Eşitliği" başlığında, "Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" hükmü yer almaktadır. “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 6'ncı maddesi”nde; “özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için okul ve sınıfların açılmalarının zorunlu” olduğu belirtilmektedir. 1997’de çıkarılan “5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükümünde Kararnelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un” "Eğitim ve Öğretim" başlıklı 15'inci maddesi; "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkanı sağlanır" hükmüne yer vermektedir (MEB, 2006).

1997 yılında “573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK” ile özel eğitim yeni bir görünüme kavuşmuştur (Dolapcı, 2013). Daha önceleri özel eğitim okulu olan bu yapılanma “bütünleştirme ilkesi”ne göre çağdaş uygulamaları hayata geçirerek düzenlenmiştir. Bahsedilen kararnemenin "Kaynaştırma" başlıklı 12'nci maddesinde; "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" hükmü yer almaktadır (İzci, 2005).

1996 yılında XV. ve 2006 yılında XVII. Milli Eğitim Şûralarında

“kaynaştırma eğitimi kapsamının genişletilmesi, kaynaştırma eğitiminin nasıl ve kimler tarafından yapılacağı, hangi öğrencileri kapsayacağı, özel gereksinimli çocukların eğitim alabilecekleri ortam ve kaynaştırma eğitiminden yararlanacak engeli olan çocuklar için kendi düzeylerine uygun sınıf programlarının düzenlenmesine”

vurgu yapılmıştır (MEB, 1996).

2000 yılında 573 sayılı KHK'ye göre “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte “özel eğitim hizmetlerinin tanılamadan başlanarak, yerleştirme ve değerlendirme hizmetlerinin nasıl yapılacağı”na kadar birçok ayrıntıya yer verilmiştir (MEB, 2000, md. 69).

2.2.5. Kaynaştırma Eğitimine İhtiyaç Duyan Bireyler

MEB (2006) yönetmeliğine göre; “zihinsel yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, otizmlili bireyler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler” şeklinde ifade edilmektedirler.

2.2.6. Kaynaştırma Eğitimin Faydaları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylere, ailelere, öğretmenlere ve normal bireylere faydaları başlıklarda açıklanmıştır.

2.2.6.1. Özel Gereksinimli Bireylere Yararları

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasıyla sosyal ve akademik açıdan başarı gösterdikleri ve akranları ile oyun oynarken daha fazla bilişsel performans sergiledikleri gözlemlenmiştir (Sırkıntı, 2005). Kaynaştırma sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıflarında eğitim görenlerden akademik olarak daha hızlı gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Freeman ve Alkin, 2000'den aktaran Sucuoğlu ve Kargın, 2012).

Kaynaştırma uygulamaları sayesinde özel gereksinimli çocuklarda şu gelişmeler beklenmektedir:

1. “BEP ile kapasitelerine uygun eğitim alırlar.
2. Sosyal kabulleri kolaylaşır. Kendilerine güven, cesaretli olma ve sorumluluk alma duyguları gelişir.
3. Zayıf yönleri yeterli hale gelebilir.
4. Kendi özelliklerine göre eğitim ortamları hazırlandığı için eğitsel, sosyal ve fiziksel yönleri gelişir.
5. Öğrenme özelliklerine uygun araç-gereç kullanıldığından öğrenmeler pekişir ve daha kalıcı olur.
6. Olumsuzluklardan çok olumlu davranış gösterme olasılıkları artar.
7. Normal gelişen çocuklar ile aynı ortamda bulunmaları başarı için kendilerinde daha fazla istek ve cesaret oluşturur.
8. Model alma yoluyla normal gelişen çocuklardan kazanım sağlayabilirler
9. İşbirliği, iletişim, kabullenme ve ortam yaşama becerileri gelişir.
10. Akademik programların yanında diğer sosyal etkinlikler ile bütünsel gelişimi kolaylaşır (MEB, 2010, s. 23-24).”

2.2.6.2. Ailelere Yararları

Özel gereksinimli çocuklara sahip aileler kaynaştırma uygulamaları ile çocuklarının gelişim aşamalarını öğrenirler, kendilerini topluma daha bağlı hissederler ve destek bulabilecekleri kişiler ile iletişim kurma imkanı bulabilirler (Kargın, 2007). Kaynaştırma eğitimi ile ailelerin okula bakış açısı değişmeye başlamaktadır. Ailenin çocuktan beklediği performans ile çocuğun gösterdiği performans arasında uyum olmaya başlamaktadır (Özgüneş, 2016). Aileler çocuklarının ilgi ihtiyaçları konusunda bilgilenirler. Kaygı ve güvensizlik duygularının yerini umut duygusu almaktadır. Aile içi çatışmalar azalır ve aile içi iletişim artmaktadır. Kaynaştırma sayesinde aileler kendi çocuklarına nasıl davranacakları konusunda yeni yöntemler öğrenebilir (MEB, 2010).

2.2.6.3. Öğretmenlere Yararları

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler sınıf içi problemlerle başa çıkabildiğini hissettiğinde kendine olan güveni artar, çocuklara karşı hoşgörü düzeyi yükselir, öğretmenler ile arasındaki iletişim güçlenir, liderlik ve sorun çözme becerisi artar (Bradley ve Switlick, 1997; Wood, 2002, aktaran Çolak, 2009, s. 16). Bireysel farklılıkları dikkate alır ve kişilere saygılı yaklaşır. Kaynaştırma öğrencisiyle yaptığı çalışmalar sayesinde öğretim becerilerini geliştirir (MEB, 2010).

2.2.6.4. Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları

Normal gelişim gösteren çocuklar için de kaynaştırma eğitiminin yararları bulunmaktadır. Bu süreçte kazanılan en önemli yarar farklılıkları anlama ve onlara saygı göstermedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma eğitimi normal gelişen çocuklara yararları şunlardır:

1. “Yetersizliği olan bireye karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışın gelişir.
2. Bireysel farklılıkları saygı duymayı öğrenirler.
3. Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme ve bunları kabullenerek giderme yollarını ararlar.
4. Engelli bireylerle bir arada yaşamayı öğrenme davranışları geliştirirler.
5. Liderlik, model olma ve sorumluluk duyguları geliştirirler” (MEB, 2010, s. 23-24).

2.2.7. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları

Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almasını uygun gören uygulamalardır. Bu uygulamalar “tam zamanlı” olabileceği gibi, “yarı zamanlı” da şeklinde de olabilmektedir. Yarı zamanlı uygulamalar, bu çocukların yalnız bazı derslerde akranlarıyla beraber aynı etkinlikleri yapması şeklinde yürütülmektedir. Tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma eğitimleri hazırlanırken bireyin gereksinim durumu

ve eğitsel performansı esas alınmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları aşağıda anlatılmıştır.

2.2.7.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları

“Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde öğrenci akranları ile aynı sınıfta kayıtlı olur ve öğrenci normal sınıfta öğretmenin sunduğu eğitime tabi olur” (MEB, 2013). Öğrencinin sınıf içerisindeki tüm ihtiyaçlarının giderilmesi görevi sınıf öğretmenine aittir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Öğrencinin aynı zamanda bireysel ihtiyaçları nedeniyle destek alması da gerekebilmektedir (Kargın, 2015).

Ülkemizin eğitim kurumlarında hali hazırda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (Sart ve arkadaşları, 2004). Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi aşağıda sıralanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde belirtilen usul ve esaslara göre yürütülür:

1. “Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan öğrenciler, normal akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim alırlar ve kayıtlı oldukları okulun eğitim programını takip etmekle yükümlüdür.
2. Özel gereksinimli bireylerin tam zamanlı olarak okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında akranlarıyla beraber eğitim alabilmesi ve böylelikle sosyal yönden de akranlarıyla bütünleşmesi için destek hizmetlerine ve özel eğitim araç-gereçlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programının bireyselleştirilmesi ve bunun sağlanması için gerekli tedbirler alınır.
3. Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullarda her sınıfta özel gereksinimli öğrenci sayısı en fazla 2 olabilir. Bu okulların sınıf kontenjanlarının ise; okul öncesi kurumlarında 14, ilkokul ve ortaokullarda kurumlarında 30 öğrenciden çok olmamasına dikkat edilmelidir.
4. Bazı öğrencilerin özel durumlarından dolayı ayrı sınıflarda eğitim alması gerekebilir ve bu nedenle bu öğrenciler için özel eğitim sınıfları açılabilir. Bu sınıfların ise kontenjanı okul öncesinde 6, ilkokul ve ortaokulda 12, ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde ise 10 öğrenci olabilir.
5. Yatılı özel eğitim okullarında kalan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerden kaynaştırma eğitimi alması uygun görülenler, yatılı kaldıkları eğitim kurumunun yakınındaki eğitim kurumlarında eğitim alırlar.
6. Yatılı özel eğitim okullarında kalan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerden kaynaştırma eğitimi alması uygun görülenler, yatılı kaldıkları eğitim kurumunun yakınındaki eğitim kurumlarında eğitim alırlar.

7. Özel eğitime ihtiyaç duyan fakat engelli olmayan öğrenciler, talep etmeleri durumunda yakın çevrelerinde kaynaştırma eğitimi yapan özel eğitim okullarında bulunan sınıflarda eğitim alabilirler. Bu şekilde normal bireyin eğitim alabilmesi için okul öncesi eğitimi sınıfında 14, ilkokul, ortaokul ya da orta öğretim sınıflarında 20 ve yaygın eğitim sınıflarında 10 öğrenci bulunuyorsa, bunlardan en fazla 5 tanesi özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerden oluşmalıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).”

2.2.7.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

ÖEHY'nin 23/2-b maddesine göre “özel gereksinimli bireylerin bazı dersleri akranlarıyla birlikte sınıf içi ve dışında etkinlikler yapması” istenmektedir (MEB, 2006). Öğrencinin esas kaydı özel eğitim sınıfındadır. Öğrenci için başarabileceği düzeyde bulunan dersleri kaynaştırma sınıfında alması sağlanır. (MEB, 2006, s.78). Böylece öğrenci hem akademik hem sosyal anlamda gelişim gösterir (Demirezen ve Akhan, 2016, s. 1210; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Yaygın şekilde kullanılmayan yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması öğrenci açısından çok yararlıdır (Gezer, 2017). En fazla yararı sosyal becerilerine yeni beceriler eklemesidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006). Özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler için yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi ile özel eğitim/kaynaştırma uygulaması yapılan sınıfların etkinliklerine katılmaları “kaynak oda, rehberlik ve araştırma merkezi ile özel eğitim kurumu”ndan destek eğitimi alması için gerekli düzenlemeler yasal güvenceye alınmıştır (Sart ve arkadaşları 2004).

Ülkemizde yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları “573 sayılı KHK ile Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”ne göre sürdürülmektedir. Bu yönetmeliğin belirttiği ilkeler aşağıda sıralanmıştır.

1. “Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflar ile eş zamanlı olarak özel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimi olan bireylerin hem özel eğitim hem de kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda etkinliklere katılması için kaynak oda, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve özel eğitim kurumundan eğitim alması için ihtiyaç duyulan düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Özel eğitim kurumunda kaydı olan öğrencinin kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflardaki etkinliklere katılımın sağlanması için gerekli olan önlemler alınır.

3. Birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin; özel eğitim okullarında gündüz açılan özel eğitim sınıflarında; özel araç-gereç, eğitim materyali kullanılarak, gelişimsel öğretim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ve sosyal bütünleşmenin sağlanması için gerekli önlemler alınır. Bu sınıfların mevcudu en çok 6 öğrenciden oluşur, sınıfta iki öğretmen görevlendirilir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde, BEP'ler ile belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır (ÖEHY)".

“Zorunlu eğitim çağında bulunan öğrenciler içerisinde okul öncesi, ilkökul ve ortaokul programına devam edebilecek düzeyde olup özel eğitim sınıfında eğitim alan öğrenciler ilkökul/ortaokul programına dahil olurlar” (ÖEHY, 2006). Bu öğrenciler BEP kapsamında hazırlanan eğitimi alırlar. Bu öğrencilerin sınıflarının mevcudu sınırlandırılmıştır. “Okul öncesi eğitim veren sınıflarda, ilkökul veya ortaokul eğitimi veren sınıflarda kontenjan en fazla 10 öğrenci, ortaöğretim ve yaygın eğitim sınıflarında ise kontenjan en fazla 15 öğrenciden oluşabilir” (MEB, 2006).

2.2.7.3. Tersine Kaynaştırma

Kaynaştırma uygulama yalnız engelli çocuklar için değil aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklar içinde yaralıdır. Bireysel farklılıklara saygı, hoşgörü, insanları koşulsuz kabul gibi özelliklerin kazılması için bireyler istekleri üzerine kaynaştırma uygulamalarına katılabilirler. “Engeli olmayan normal bireyler istekleri doğrultusunda çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflarda öğrenim görmeleri tersine kaynaştırma uygulaması” şeklinde tanımlanmaktadır (Köse ve Biber, 2009). Ayrıca tersine kaynaştırma, Türkiye’de bireyler tarafından tercih edilen bir eğitim faaliyeti olmasa da MEB’nin sisteminde yer almaktadır. ÖEHY’nde (2006) bu sınıfların mevcutları; “5’i özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere okul öncesi eğitimde en çok 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşabileceği” belirtilmiştir.

2.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Ülkemizde özel gereksinimli olarak ifade edilen engelli bireyler için sağlanan eğitim fırsatları son yıllarda artmakta ve gün geçtikçe daha fazla sayıda öğrenci bu fırsatlardan yararlanmaktadır (Kargın, 2007). Geçmiş yıllarda özel gereksinimli öğrenciler için sağlanan eğitim faaliyetlerinin normal öğrencilerden ayrı olması gerektiği düşünülürdü ve öğrenciler engel gruplarına yönelik açılan ayrı “yatılı/gündüzlü özel eğitim okullarına/sınıflarına” yerleştirilirdi (Kuyumcu, 2011). Yetersizliği çok fazla olmayan öğrenciler için ise hiçbir değerlendirme yapılmaz ve hiçbir özel programa dahil edilmeden genel eğitim sınıflarına yerleştirilirdi. Bu uygulama ile öğrenciler çoğu zaman akademik başarısızlık ve uyum problemleriyle karşı karşıya kalırlardı. Ülkemizde özel gereksinimli öğrenciler için bu uygulamaların değiştirilerek kaynaştırma ortamlarının hazırlanması ve bu öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının hazırlanması 1997 yılında yasal olarak ele alındı. 1997 yılında kabul edilen “573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ve ardından 2000’de yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile özel gereksinimli bireylerin “eğitsel değerlendirmelerinin nasıl olması gerektiği, uygun eğitim ortamları, yerleştirme ve BEP hazırlama sürecinin nasıl oluşturulması gerektiği” ilk kez ayrıntılarıyla tanımlanmıştır (Kargın, 2007).

2.3.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımı

Bireyselleştirme; “gurubun değil bireyin eğitim ihtiyaçlarını bugünü ya da gelecekte onun bağımsız yaşamını kolaylaştıracak şekilde dikkate almaktır” (MEB, 2011). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*; “özel gereksinimli çocukların, öğretmenlerin, ana babaların özel ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulan özel eğitim programlarıdır” (MEB, 2011). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesindeki koşullardan bir diğeri olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimli bireyler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına destek sağlayarak, bu bireylerin toplumun üretken bireyleri haline gelebilmelerine ve yaşam becerilerini yükseltilmesine olanak tanımaktadır (Kuyumcu, 2011). BEP, özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları çevreye

uyumunu, toplumda aktif, sorumluluklarını yerine getirebilen birer vatandaş olmalarını ve yaşamlarını mümkün olduğunca bağımsız sürdürecektir bilgi ve becerileri geliştirebilmelerini mümkün kılmaktadır (Sarı, 2003). BEP okul personelinin, ailenin ve destek hizmetleri sunan kişilerin işbirliği içinde geliştirdikleri, uyguladıkları, takip ettikleri bir plan olmasının yanı sıra; gerek duyulduğunda esnetilebilen bir çalışma programı olma özelliğine de sahiptir (Lytle ve Bordin, 2001).

2006 tarihli ÖEHY’nde ise “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve gereksinimleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmıştır.

2.3.2. Türkiye’de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Uygulamaları

Türkiye’de 1997’de yürürlüğe giren “573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 4. maddesi f bendi”nde, “Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.” denilerek BEP’nin hazırlanması ve uygulanması zorunlu hale getirilmiştir (orgm.meb.gov.tr).

2000’de yayınlanan ve aynı tarihte yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 62. Maddesine göre; “Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır” biçiminde tanımlanmıştır. Aynı madde ile “Bireyselleştirilmiş eğitim programları, bireyin tüm gelişim alanlarında, gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyleri doğrultusunda değerlendirilir” şeklinde ifade edilmiştir. “Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve yöneltme kararında bu değerlendirmeler esas alınır” yönetmelik maddesi ile nasıl yapılacağına ilişkin açıklık getirilmeye çalışılmıştır (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Yönetmelikte yer alan 63. Maddede “kaynaştırma etkinliği gerçekleştirilen kurum veya okullarda BEP geliştirme ekibinin kurulması” zorunlu hale getirilmiştir.

Söz konusu birim okul müdürü tarafından yürütülmekte, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okulun rehberlik öğretmeni ve gerekliyse öğrencilerin kendisi, branş öğretmenleri ve öğrencinin ailesi bu göreve üye olarak destek verebilmektedir (Vuran, 2005).

“5378 sayılı ve 01 Temmuz 2015 tarihli ve Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmündeki Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanunu”nda yer alan “Eğitim ve Öğretim” başlığındaki 15. Maddede; “Hiçbir gerekçe ile özürlülerin eğitim alma hakkına engel olunamaz. Özürlü çocuklara, yetişkinlere ve gençlere, farklılıkları ve özel durumları göz gönünde bulundurularak, özürlü olmayan çocuklar ile ve bütünleştirilmiş ortamlarda eşit eğitim olanağı sunulur” şeklinde belirtilmiştir. Aynı kanundaki 16. Maddede ise; “Özürlülerin tanınması ve eğitsel değerlendirilmesi milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik araştırma merkezlerinde yer alan uzman kişilerin oluşturduğu ve özürlü ailesinin bulunduğu özel eğitim değerlendirme kurulunca yapılmaktadır ve bu kurul tarafından eğitim planlamaları geliştirilmektedir.” şeklinde bir ibare yer almaktadır. Bu ibareyle neyi, nerede, kimlerle ve nasıl yapacağı ifade edilmektedir.

“5378 sayılı Özürlüler Kanunu ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanunu”nda yer alan 16. Maddede ve 573 sayılı ve “30.05.1997 tarihli Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”de yer alan hükümlere dayanılarak “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” revize edilmiştir. Revize edilen yönetmeliğin “Eğitim Planı” isimli maddesinde BEP’in kimlerce düzenleneceği ve planda nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği aşağıdaki maddelerde açıkça belirtilmiştir. (orgm.meb.gov.tr);

- “Özel eğitim gereksinimi bulunan tüm kişiler için bir eğitim planı oluşturulmaktadır. Bu planda kişinin tüm akademik disiplin ve gelişim alanlarındaki performansları ve öncelikli eğitim gereksinimlerine göre oluşturulmuş senelik hedefler bulunmaktadır.
- Eğitsel alandaki tanınması ve değerlendirmesi ilk defa yapılmış olan tüm kişilerin eğitim planı özel eğitim değerlendirme kurulunca oluşturulmaktadır.
- Eğitim planı tekrardan oluştururken öğrencinin o seneye ait gelişim raporu ve önceki eğitim planı göz önünde bulundurulmaktadır.
- Resmi kurum ve okullarda eğitim gören öğrencilerin eğitim planları her sene BEP geliştirme birimince yenilenmektedir.

- Destek eğitim ve destek hizmeti sunan tüm özel eğitim kurum ve okullarındaki kişilerin eğitim planları her sene özel eğitim değerlendirme kurumlarınca yenilenmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”).

2.3.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Önemi

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, akranlarından bilişsel, akademik, öz bakım ve sosyal beceriler yönünden farklılık gösterirler. BEP bu farklılıkları özel gereksinimli birey için engel olmaktan çıkardığı için büyük önem arz eder. Bu farklılıkları sınıf öğretmeni, okul idaresi, aile ve özel eğitim uzmanlarının bulunduğu bir birim ile gerçekleştirerek bireyin ihtiyaçları karşılanır (Yılmaz, 2013). BEP, yetersizliği olan öğrenci için özel eğitim ve destek hizmetlerinin planlanmasına ve uygulanabilmesine rehberlik eden bir özelliğe sahiptir (Özyürek, 2009).

Özel gereksinimli öğrencileri için BEP hazırlanması yasal bir zorunluluk olmakla birlikte BEP, bu öğrenciler için eğitim olanaklarından en üst düzeyde faydalanmaları esas alınır (Özgür, 2011). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme birimi”nin iş birliğiyle içinde hazırlanır (MEB, 2006). BEP, “öğrenci için hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve bireyin yönlendirilmesinde BEP’e ilişkin değerlendirmeler esas alınır” (MEB, 2006).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı;

- “Zihinsel yetersizlik,
- İşitme, görme ve ortopedik yetersizlik,
- Dil ve konuşma yetersizliği,
- Özel öğrenme güçlüğü,
- Duyusal uyum ve sosyal uyum güçlüğü,
- Süregelen hastalık,
- Otistik,
- Motor becerilerinde yetersizliği olan bireylere (Özgür, 2011, s. 26) ”
yönelik olarak hazırlanır

2.3.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği

BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması 1997 yılında kabul edilen "573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname" ile özel gereksinimli bireyler için zorunlu hale getirilmiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008). Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmesi ile birlikte özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin eğitsel gereksinimleri yasal olarak güvence altına alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). BEP, özel gereksinimli öğrencinin gelişimini gözlemlemek amacıyla kullanılan bir araç olmasının yanında öğrencinin gereksinimlerine göre kazanması gereken hedef davranışları ve bu davranışların öğrenciye nasıl, nerede ve kim tarafından kazandırılacağını gösteren bir akış çizelgesi olduğu için, öğretmene ve diğer uzmanlara yol gösteren bir rehberdir (Özbek, 2005; Özyürek, 2009).

"1997 tarihli Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 68. Maddesi"nde özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının içeriğinde yer alan temel unsurlar aşağıda belirtilmiştir:

1. "Öğrencinin var olan performans düzeyi belirtir form,
2. Eğitim planında yer alan yıllık ve aylık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlar formu,
3. Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetlerinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetlerin kimler tarafından nasıl sağlanacağını gösterir belge,
4. Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç gereç ve eğitim materyalleri ve bu konuda yapılacak uyarlamaları içeren setler,
5. Eğitim ortamına ilişkin düzenleme özetleri,
6. Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikler listesi
7. Öğrencinin kişisel bilgi formu (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2008)."

BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde içeriğin belirlenmesinde en önemli noktalar öğrencinin performansının belirlenmesi ve belirlenen performansa dayalı olarak uzun ve kısa dönemli amaçların yazılmasıdır (Kuyumcu, 2011). Amaçlar doğrultusunda oluşturulan içerik öğrenciye sağlanacak hizmetleri,

öğretimde yapılacak uyarlamaları ve değerlendirmede kullanılacak başarı ölçütlerini kapsamaktadır.

2.3.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Süreci

Bireyselleştirilmiş eğitim programı öğrencinin gereksinimlerine göre kazanması gereken becerileri içeren basamakları gösteren bir akış şemasıdır (Özyürek, 2009). BEP'ler üç temel unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar bireyselleştirme, eğitim programı ve planlamadan oluşmaktadır. Adı geçen unsurlar birbiri ile ilişki içerisinde ve birbirine bağlantılı olarak işlemektedir. Tablo 1'de bu unsurlar açıklanmaktadır.

Tablo 1.BEP'in Temel Unsurları

<u>Bireyselleştirme</u>	<u>Eğitim Programı</u>	<u>Planlama</u>
Bireyselleştirme bir grubun değil bireyin eğitim gereksinimlerini dikkate alır ve bireyin yaşamını kolaylaştırmak esastır.	Birey ya da grubun eğitim gereksinimlerine cevap verecek olan amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerini içeren yazılı materyaldir.	Programı geliştirme ve uygulama süreci olarak adlandırılır.

Kaynak: Özyürek, M. (2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme ve Temelleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tablo 1 incelendiğinde BEP i oluşturan temel unsurlar bireyselleştirme, eğitim programı ve planlamadan oluşmaktadır. *Bireyselleştirme*, bireyin eğitim gereksinimlerine odaklanılmasını ifade eder. *Eğitim programı*, öğrenciye sunulacak eğitim içerikleri ve süreçlerini kapsar. *Planlama* unsuru ise BEP geliştirme sürecini ifade etmektedir.

BEP kavramı kapsamlı incelendiğinde;

“özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (özbakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim v.b.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezi v.b.) ve destek

hizmetlerden (kaynak oda, 27 sınıf içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon v.b.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı doküman olarak ifade edilebilir. Bu dokümanı aile, öğretmen ve ilgili uzmanlar işbirliği içinde hazırlar ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır” (Vuran, 2005 s. 3).

BEP’in kapsamı her çocuk için özel olup çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaşır Özyürek (2009), BEP’in ;

- “Program değerlendirme alanları,
- Okula hazırlık becerileri,
- Temel akademik beceriler,
- Topluma uyum becerileri,
- Meslek öncesi ve mesleki becerileri kapsamı gerektiğini belirtmiştir” (Özyürek, 2009).

BEP özel gereksinimli çocuğun devam edeceği ortamlarda kazandırılması hedeflenen kazanımlara uygun öğretim yöntemlerini içermelidir (Pektaş, 2008). Eğitsel değerlendirme aşamasında çocuğa ilişkin toplanan verilere dayalı olarak açık ve net ifadelerle oluşturulan bilgilerde her bir kazanım göstergesi bir aşama olup ilerleyen süreçte ustalaşmaya doğru gidilmelidir (Dağlar, 2011). Çocuğun gereksinim duyduğu destek hizmetlerinin betimlenmesi yapılarak planda yer almalıdır. Destek hizmetlerini sağlamak mümkün olmasa bile planda yazılmalıdır (Özyürek, 2009).

2.3.5.1. BEP Hazırlama Basamakları

BEP süreci 7 temel aşamadan oluşur (MEB, 2014). Tablo 2’de bu aşamalar verilmiştir.

Tablo 2.BEP Hazırlama Basamakları

BEP Biriminin Oluşturulması
Çocuğun Eğitsel Performansının Belirlenmesi
Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Hazırlanması
Uzun ve Kısa Dönem Amaçların Belirlenmesi
Uygun Öğretim Materyalleri ve Öğretim Yöntemlerinin Belirlenmesi
BEP’in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için sorumluların belirlenerek zaman çizelgesinin hazırlanması ve değerlendirme biçimine karar verilmesi
Aile onayı

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 15.03.2014 – 235412 Sayılı Resmi Eğitim Dergisi, 4 (1), 5-7.

Yukarıda aşamaları verilen BEP hazırlama süreci Ekiplerin oluşturulması ile başlamaktadır. Ekipler oluşturulduktan sonra çocuğun eğitsel performansı belirlenir ve BEP hazırlanır. Uzun ve kısa dönem hedefler belirlenir ve uygun eğitim öğretim materyalleri ile yöntemleri belirlenir. Zaman çizelgesi hazırlanır ve aile onayından geçtikten sonra uygulamaya geçirilir.

2.3.5.2. BEP Hazırlama Ekibi

Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ya da kurumlarda özel gereksinimli bireyler için BEP geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için BEP geliştirme birimi kurulur. Bu birim; özel gereksinimli öğrenci, aile, gezici özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman, BEP hazırlamada görevlendirilen öğretmen, sınıf öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinden oluşur (MEB, 2014). BEP hazırlama birimi Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.BEP Hazırlama Birimi

BEP HAZIRLAMA BİRİMİ	
Başkan	Okul/kurum müdürü/müdür yardımcısı
Öğretmen	Gezici Özel Eğitim Öğretmeni, PDR Uzmanı, Sınıf Öğretmeni, Derse Giren Diğer Branş Öğretmenleri
Aile	Doğal Üye
Özel Gereksinimli Birey	Doğal Üye

Kaynak: MEB, (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

BEP hazırlama birimi ihtiyaç halinde okul müdürü başkanlığında kurulur. BEP oluşturulma basamaklarının ilki ekibin oluşturulmasıdır.

BEP ekip üyelerinin görevleri Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.BEP Ekibi Görevleri

<u>Ekip Üyesi</u>	<u>Görevi</u>
Başkan,	<ul style="list-style-type: none">-Öğrencinin birime gelene kadar toplanmış olan bilgilerin birime sunulması.-BEP dosyalarının oluşturulmasını ve bilgilerin korunup saklanmasını sağlar.-BEP geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için zaman sağlar.-Tüm hizmet planı doğrultusunda yapılacak uygulamaların, sağlanacak yardımın ve destek hizmetlerin yürütülmesini sağlar-Birim üyelerinin değerlendirme raporlarını toplar, son değerlendirme raporunun hazırlanmasını sağlar.
Öğretmen,	<ul style="list-style-type: none">-Öğrencinin sınıf içi davranışlarının, akademik performansının, uyum davranışlarını, sosyal durumunun, iletişim becerilerinin belirlenmesinde ve anne-baba görüşmelerinin yürütülmesinde görev alır.-Öğretim yöntemleri, teknikleri, sırası ve sınırlılıkları ile ilgili hedefleri belirler.-BEP sürecinde ve sonunda değerlendirme yapar ve rapor hazırlar.-İzleme ve yeniden değerlendirme sürecinde görev alır.-Öğrencinin gelişiminin kaydedilmesinde

	kullanılacak olan izleme çizelgesinin oluşturulmasında görev alır.
Aile,	-Çocuğun gelişim süreci, mevcut durumu hakkında bilgi veriri, görüşlerini paylaşır -Ailenin olanakları hakkında bilgi veriri ve sürece katkı sağlar. -Çocuk için verilen kararları onaylar.
Özel Gereksinimli Birey	-Bir öğretim dönemi içinde ne öğrenmek istediğini, gereksinimlerini ve güçlü yanlarını gözden geçirerek birime bilgi aktarır. -Umut ve arzuları konusunda ekibe düşünce ve duygularını ifade eder.
Rehber öğretmen/ Psikolojik Danışman	-aile eğitimi ve rehberliği görevlerini yürütür. -BEP sürecinde danışmanlık yapar -BEP süreci sonunda değerlendirme raporları hazırlar. -Öğrencinin gelişiminin kaydedilmesinde kullanılacak olan izleme çizelgelerinin oluşturulmasında görev alır. -İzleme ve yeniden değerlendirme sürecinde görev alır”.
Gezerek Özel Eğitim Görevi Verilen Öğretmen	-Yerleştirmeden sonra izleme ve yeniden değerlendirme sürecinde, gerekli danışmanlığı ve değerlendirmeyi yapar. -Yerleştirme sonrasında kurgulanan izleme çalışmalarını eki adına planlar ve sürdürür. -İzleme sürecinde ekibe gelen izleme bilgilerini toplar ve gerekiyorsa yeniden değerlendirmeyi önerir. -yerleştirme sonrasında yerleştirmenin yapıldığı kuruma, bireye bireyin ailesine ve BEP birimine danışmanlık yapar. -tüm yöneltme bilgilerini birime iletir.
Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi Üyesi	-BEP süreci ve sonunda değerlendirme yapar ve rapor hazırlar -Bireyin gelişiminin kaydedilmesinde kullanılacak izleme çizelgelerinin oluşturulmasında görev alır. -İzleme ve yeniden değerlendirme sürecinde görev alır.

Kaynak: Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 8(1), 1-13.)

Tablo 4'te BEP üyelerinin görevleri ifade edilmiştir. Tabloda ifade edilen görevlerin haricinde BEP birimi farklı görev ve sorumluluklar da üstlenmektedirler (Habiboğlu, 2018). Küpper, (2010)'a göre, BEP oluşturma sorumluluğunu alan kişilerin, öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programını yazmak için, bir takım olarak işbirliği içerisinde birlikte çalışmaktadırlar.

2.4. Öz-yeterlilik kavramı

Öz-yeterlilik; “varolan durumları yönetmek; gerekli olan eylem planlarını organize etmek ve yürütmek için kişinin kabiliyetlerine inanması”dır (Bandura, 1995, s. 2). Leyte (2005) göre ise öz-yeterlilik, zaman içerisinde, deneyimler aracılığıyla gelişen bir inançtır olarak açıklamaktadır (Aktaran, Öneren & Çiftçi, 2013, s. 310). Dembo (2004)'nun öz-yeterlilik tanımı ise bir bireyin bir görevi başarmak için yeteneğine olan güveni hakkındaki bir yargısı şeklindedir (Sanır, 2009).

Öz-yeterlilik kavramını ilk ortaya atan ve geliştiren kişi olan Bandura (1995), bireylerin öz-yeterlilik inançları etkileyen faktörleri dört temel başlık altında sınıflandırmıştır:

1. “Kişisel deneyimler,
2. Dolaylı yaşantılar ya da başkalarının deneyimlerinden çıkartılan sonuçlar,
3. Toplumsal onay,
4. Bireyin fizyolojik ve duygusal durumu (Bandura, 1995; s. 3)”.

Kişisel deneyimler sonucunda birey sadece kolay başarılar elde edilmişse başarısızlıktan dolayı kolaylıkla cesaretlerini kaybederler (Bandura, 2004, s. 622). Edinilen başarılı veya başarısız deneyimler, dolaylı yaşantılar, toplumsal olaylar ve duygu durumları bireyin genel öz-yeterliliklerini şekillendirir ve belirlenen hedefe ulaşmada önemli bir rol oynar (Bandura, 2004, s. 622).

Korkmaz (2015) öz-yeterlilik algı düzeyi yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerini şöyle açıklamıştır.

Öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin özellikleri:

- “Karmaşık problemlerle baş edebilme
- Problemlerin üstesinden gelme
- Çalışmalarında sakin ve sabırlı olma
- Başlamak için kendilerine güvenme duyma
- Okulda başarılı olma
- Meslek hayatlarında başarılı olma (Korkmaz, 2015 s. 211)”.

Öz-yeterlilik algısı düşük bireylerin özellikleri:

- “Problemler ile baş edememe
- Karamsar olma
- Problemlerle karşıladıklarında kendilerini yetersiz bulma
- İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınma
- Kendi gayretlerinin, sonucu pek değiştiremeyeceğine inanma (Korkmaz, 2015 s. 211)”.

Öz-yeterlilik bireyin kendine inancı olarak tanımlamak da mümkündür (Kotaman, 2008). Kendine inancı yüksek olan bireylerin eğitsel başarı oranlarını da olumlu yönde artırmakta olduğu görülmektedir (Bandura, 1986).

2.4.1. Öz-yeterlilik ve Eğitim

Eğitim alanında çalışan bireyler ile yapılan çalışmalarda öz-yeterlilik algısının akademik yaşantı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmıştır (Özerkan, 2007; Shih ve Alexander 2000; Pajares ve Miller, 1994). Bu araştırmalar öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin akademik yaşantılarında daha başarılı olduğu göstermiştir. Eggen ve Kauchak (1999) yüksek öz-yeterlilik inancına sahip öğrencilerin, öğrenme aktivitelerine isteyerek yaklaştığını, zorluklarla mücadelede daha etkin teknikler kullandıklarını ve öğrenme için büyük çaba harcadıklarını belirtmiştir. Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğrencilerin öğrenme aşamasında kendisine daha zor hedefler belirleyerek daha fazla çalıştıkları, öz-yeterliliği düşük olan

öğrencilerinse kendilerine daha düşük nitelikte hedefler belirleyerek daha az çalıştıkları ve zor bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında anında vazgeçebildikleri belirtilmektedir. Çalışmada öğrencilerin akademik alanda başarı elde etmeleri, öz-yeterliliklerinin yüksekliği ile doğru orantılı bulunmuştur.

Öz-yeterlilik kavramı pek çok alanda araştırılmıştır. Bu alanların başında en çok kariyer seçimi ve okul başarısının araştırılması gelmektedir. Bu alanlara örnek olarak kariyer seçimi, okul başarısı, fiziksel ve mental sağlık, emosyonel bozukluklar verilebilir (Sarı, 2014; Türk, 2008; Türkmen, 2009).

Bireyin bir işte aktif davranması ve hayatının kontrolünü elinde tutabilmesi için o işi sonlandıracağına inanması gerekmektedir (Schunk,1983). “Bence yapabilirim” genel kuralına karşın kişinin yüksek öz-yeterlilik durumunun pek çok faydası bir büyü yapılmış gibi sadece yapabilme inancından doğmamaktadır. Kişinin bir şeyi yapabileceğini ifade etmesi, o kişinin o şeyin altından kesinlikle kalkabileceği anlamına gelmemektedir. Karışık bir ikna süreci kişinin öz-yeterlilik hissinin gelişmesiyle gerçekleşmektedir. Kişinin öz-yeterlilik algısı, fizyolojik ve sosyal veya yorum yoluyla ortaya çıkan yeterlilik hissi kaynaklarının bilişsel seviyede işlenmesinden kaynaklanmaktadır (McMaster, 2005).

Bandura ve Woolfolk’un ortaya attığı sosyal öğrenme kuramına dayanan öz-yeterlilik kavramının “kişinin yeni olaylara uyum gösterebilmesi ve yeteneklerini birleştirebilmesi” olarak tanımlanacağını belirtmektedir (Woolfolk, 1993’den aktaran Erden, 2007,s.18).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan literatür çalışmaları kapsamında “Kaynaştırma Eğitimi” ve “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırma ve yayınlar incelenerek bunların sonuçlarına kısaca yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Sargın (2001), “Anasınıfında Bulunan Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bir Çalışma” adlı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engeli olan çocuklara yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere “özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik tutum ölçeği” uygulanarak, öğretmenlerin tutumları ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Sünbül ve Sargın’ın (2002), çalışmalarında “Okul öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi” adı altında ilköğretim okullarının anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin engel türlerine ve çeşitli değişkenlere göre özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının farklılaştığı saptanmıştır.

Mağden ve Avcı (1997), tarafından yapılan “Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmen Adaylarının Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerine Etkileri” konulu araştırmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını genel olarak değerlendirilmiş. Alınan eğitimin süresi ve programda kaynaştırma ile ilgili ders olup olmamasının kaynaştırmaya yönelik tutumları etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının ve aday olarak meslekleri tercih sıralarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerde farklılık yarattığı bulunmuştur.

Diken ve Sucuoğlu (1999), “sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması” amacıyla yaptıkları araştırmada; “kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araç-gereçlerin yetersizliği, bazı ön hazırlıkların yapılmadığı ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı isteksiz ve olumsuz bir tutum içerisinde oldukları” görülmüştür.

Temel (2000), “okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri”ni araştıran çalışmada 118 öğretmen ile çalışılmıştır. Özel eğitim dersi alma ve kaynaştırma ile ilgili görüşler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili lisans düzeyinde ders almış olan okul öncesi öğretmenlerin, kendilerini kaynaştırma uygulamalarında daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucunda ise kaynaştırma uygulamalarına karşı öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları saptamıştır.

Diken (2006) yaptığı araştırmada, “sınıfta zihinsel engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması”ni incelenmiştir. Çalışmada Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilen, Kırcaali-İftar tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuç doğrultusunda öğretmenlerin çok azının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmasını gönüllü olarak istedikleri; diğer öğretmenlerin ise gönüllü olmadıkları ve okul yönetiminin kendilerini bilgilendirmeden sınıflarına kaynaştırma öğrencisi yerleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma eğitimi ile ilgili destek hizmetlere ihtiyaç duyduklarını ifade ederken aynı zamanda daha önce konuyla ilgili hiçbir destek hizmeti almadıklarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmada önceden kaynaştırma öğrencileriyle deneyim yaşayıp yaşamalarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilemediğini de ortaya koymuştur.

Batu (1998), “Özel gereksinimli öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri” konulu çalışma yapılmıştır. Bir kız meslek lisesinde kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, kaynaştırmaya yönelik görüşlerini ortaya koymayı hedeflenmiştir. Görüşme formları (yarı yapılandırılmış) ile veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin genelinin

kaynaştırmadan memnun oldukları belirtilmiştir. Kaynaştırma sınıfında en fazla bir öğrencinin bulunması ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullarda özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi en çok dikkat çeken öneriler arasındadır.

Nizamoğlu (1996) “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri”nin araştırdığı çalışmasında; öğretmenlerin öğrenciler ile etkili iletişim kurmak amacıyla herhangi bir yöntem ya da teknik geliştirme zorunluluğu hissetmediklerini belirlemiştir. Ayrıca özel öğrenciler ile normal öğrencilerin beraber yaptıkları etkinliklere kaynaştırma olarak değerlendirildiği, öğrencinin ile ilgili sistemli bir plan doğrultusunda çalışılmadığı bulgusuna da ulaşmıştır.

Artan ve Uyanık (2003)’ın özel/resmi okullarda çalışan 87 okul öncesi öğretmeni üzerinde yaptığı “okul öncesi öğretmenlerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi” isimli araştırmada, öğretmenlerin sınıflarına özel gereksinimli bir çocuk isteyip istememelerinin eğitim düzeyine göre dağılımlarını incelenmiş ve öğretmenlerin çoğunluğu özel gereksinimli bir çocuğun sınıfları ile bütünleşmelerini istediklerini ifade etmişlerdir.

Varlıer (2004) tarafından “İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir şehir merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okulları ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri” isimli araştırmada; okul öncesi eğitim öğretmenlerinden sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan olan 30 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, engelli çocukların okul öncesi eğitimini kaynaştırma uygulaması şeklinde alması gerektiğini belirtilmiştir. Ayrıca, çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması konusunda kendilerinin ve görev yaptıkları koşulların yeterli olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Kuzu (2001), “kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen, aile ve bireyin tutumları”nı incelemek amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma eğitiminin “özel gereksinimli öğrenciler için faydalı olduğu, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz tutumlar sergiledikleri” belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının sebebinin, “yeterli desteği görmemeleri ve konuyla ilgili donanımlı olmamaları”ndan kaynaklandığı belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitime tabi öğrenci ailelerinin ise bu araştırmada en olumlu tutuma sahip olan taraf oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2004)'ün yapmış olduğu “Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada öğrencilerin kaynaştırma konusundaki düşünce ve görüşlerini tespit etmek için çalışmada 41 öğretmene sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırmanın fayda göstermediğini ve birçok eksikliği bulunduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yalnızca %10'u kaynaştırma uygulamasını olumlu bulduğu, diğerlerinin kaynaştırma uygulamasının işleri zora soktuğunu belirttikleri görülmüştür.

Kaya (2005) araştırmasına anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yeterlilik seviyelerini konu etmiştir. Araştırmasında 20 öğretmenle görüşme gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularında anasınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik gereksinimlerini kısmen giderebildiklerini fakat kendilerini yetersiz gördüklerini belirlemiştir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin özel gereksinim duyan çocuklar ile alakalı bir uzmanla işbirliği yapmadıkları, kaynaştırmayla alakalı yeterli seminer sunmadığı fikrinde oldukları tespit edilmiştir.

Yavuz (2005); Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi isimli araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenlerin, kaynaştırma sürecine nasıl dahil oldukları, eğitim alanları, kaynaştırma eğitimi esnasında sunulan özel eğitim niteliği ve desteğini ayrıca kaynaştırma programındaki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterlilikleri ve tutumları araştırılmıştır. Araştırmasında Larrive ve Cook (1979)'un geliştirmiş olduğu “Kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ölçeği”nden faydalanılmıştır. 45 farklı okul öncesi öğretmenine uygulanmış olan tutum ölçeğiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün eğitim alanlarını kaynaştırmaya uygun olduğunu düşündüğü ve programlarında değişiklikler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Özel gereksinim ihtiyacı olan çocukların büyük bir bölümünün destek bir hizmet almadığı ve en fazla normal gelişim gösteren çocukları kabullenme ve sınıf kurallarına uyma konularında sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma hususunda kendilerini kısmi derecede yeterli gördükleri, matematik etkinlikleri ve eğitim ortamı oluşturma konularındaysa yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Ertunç (2008) tarafından yapılan “Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmada; mesleki kıdemleri düşük olan ve genç yaşta eğitimcilerin istekli, araştırmacı, yenilikçi ve öğrenmeye daha açık oldukları, ileri yaşta ve kıdemli öğretmenlere oranla kaynaştırma uygulamalarına daha pozitif yaklaştıkları belirlenmiştir.

Özdemir (2008) tarafından gerçekleştirilen “Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan ve Bulunmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmanın sonucunda özel eğitimle alakalı bir eğitim almış olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına karşı, eğitim almamış olanlara göre daha olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir.

Avcıoğlu (2011) “Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)’nin öğrenilmesi, hazırlanması ve uygulamasına ilişkin zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularından, öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrencilerin aileleri ile etkili iletişime geçemediklerini ve öğrencilerin görüşlerine yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin BEP’te bulunması gereken kısımlar ve BEP’te belirlenen hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları da elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP’i öğrenme yaşantılarının da farklı olduğu, BEP’i hazırlama ve sorunlar ile karşılaştıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

Can (2015) “Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri” adlı çalışmada “kaynaştırma uygulaması yapılan ortaöğretim okullarındaki destek eğitim sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi” hedeflenmiştir. Araştırmaya alınan öğretmenlerin BEP’in geliştirilmesindeki ve uygulanmasındaki en büyük sorunun yasal düzenlemenin eksik olması, okullarda BEP biriminin oluşturulamaması ve

BEP'lerin profesyonel olarak uygulanmaması, oluşturulan BEP'lerin amaçlarının ise destek eğitim sınıfı ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çuhadar (2006)'ın “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının hazırlanması, uygulanması ve izlenmesinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşleri”ni ortaya koymayı hedeflediği çalışmasında, okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin BEP hazırlanmasının gerekliliğine inandıklarını ortaya konmuştur. Buna karşın BEP ile ilgili yeterli çalışmaların yapılamadığı gözlenmiştir. Çalışmasında ayrıca özel öğrenciler için sınıflarda diğer öğrencilerden farklı bir eğitim-öğretim uygulamalarının yapılmadığı da gözlemlendiğini ifade etmiştir.

Söğüt (2017), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada karşıladıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma bulguları; sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerin “ailesinde özel gereksinimli birey olma, çalışma yeri, aile katılımı ve işbirliği” değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın “meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, aldığı destek eğitim süresi” değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir. Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemelerin ise; “meslekte çalışma yılı, kaynaştırma öğrencisi olma, öğrencinin destek eğitim alması, aldığı destek eğitim süresi, aile katılımı” değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın “ailesinde özel gereksinimli birey olma” değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Sütçü (2007)'nün “Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili görevleri, uygulamaya yönelik görüşleri” adlı çalışmada, okullarda yasal zorunluluktan dolayı BEP birimi oluşturdukları ve BEP'in uygulanmasında zorluklar yaşandığını ifade edilmektedir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Barrafato (1998) öğretmen ve ebeveyn yaklaşımları, okul dernekleri, öğretmenlere verilen planlama ve hizmet içi eğitim gibi destek etkenlerinin okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamındaki iki okul tarafından destekleyici etkenler olarak tanımlanan

kurullar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda normal çocuklar ve özel gereksinimli çocukların sosyal açıdan kaynaştıkları ve çevrelerine uyum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Holahan (2000) araştırmasına okul öncesinde kaynaştırma programına dahil edilen öğrencilerin sosyal gelişimlerinin etkilenme seviyesini konu etmiştir. Bunu belirlemek için aynı cinsiyet, yaş ve benzer yaşantıya sahip 15 çift çocuğu örnekleme katmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal ve sosyal yönden düşük performans gösteren çocukların kaynaştırma eğitimi ortamlarında yüksek performans sergileyen çocuklara göre daha düşük performans sergiledikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada, okula devam süresinin çocuklardaki gelişimsel etkileri araştırılmış ve tam gün okula giden özel gereksinimli öğrencilerin, yarım gün gidenlere göre daha çok gelişim gösterdiği görülmüştür.

Praisner (2000) okul müdürlerinin kaynaştırma etkinliklerindeki etki ve rollerini; bunların uygulama ve deneyimler ile ilişkisini incelemek için 408 ilkokul yöneticisini araştırmasına dahil etmiştir. Araştırmanın sonucunda olumlu tutuma sahip ve olumlu deneyim elde eden müdürlerin, olumsuz tutuma sahip olanlara göre kaynaştırma uygulamalarına olumlu etki ettikleri belirlenmiştir.

Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes (2002) değişik gelişim dönemlerinde bulunan 36 farklı özel gereksinimli çocuğun ebeveynleriyle görüşerek, ailelerin kaynaştırma konusundaki beklenti ve tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuklar ile kendi çocuklarının etkileşim halinde olmalarının, çocuklarının sosyalleşmeleri için faydalı olduğunu düşündüklerini tespit edilmiştir. Yine bu araştırmada üniversiteye bağlı olan bir erken çocukluk programında kaynaştırma etkinlikleri için bir ortam oluşturulmuş ve 20 çocuk gözlenmiştir. Araştırmadaki çocuklar anaokuluna devam eden normal 18 kaynaştırma öğrencisiyle karşılaştırılmış ve çocuklar arasında sosyal gelişim bakımından bir fark belirlenmemiştir.

Bafra (2009), "sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi" adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamaya ilişkin olumlu tutum gösterdikleri, ancak rehber öğretmen ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarına oranla daha fazla güçlükle

karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. BEP geliştirme biriminde aktif görev alan sınıf öğretmenlerinin, görev almayan öğretmenlere göre daha az güçlük yaşadığı ve hizmet içi eğitim programının süresi arttıkça BEP geliştirme sürecinde yaşanan güçlüklerin azaldığı görülmüştür.

James ve arkadaşları (2004), “ortaokul BEP toplantılarında 3 yıllık çalışma” adlı araştırmasında, 3 yıl boyunca 393 BEP toplantısından katılan 1.638 kişinin, BEP katılımcılarının algılarını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Öğrencilerin BEP toplantılarına katılma durumu ve farklı profesyonel ekip üyelerinin toplantılara katıldığı zaman, anket cevapları ve katılımcı rolleri arasında önemli farklılıklar olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri tüm ekip üyelerinden daha fazla söz almışlardır. Özel eğitim öğretmenleri dışındakiler anket sorularının üçünde kendilerini en düşük olarak derecelendirmiştir. BEP toplantılarına öğrenci, öğretmen ve özellikle ebeveynler olmak üzere BEP ekip üyeleri için değerli faydalar sağladığı tespit edilmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini ve BEP hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modellerinde mevcut duruma ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, yetenek, tutum, algı vb. özellikleri ortaya koymayı hedeflenir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemek için nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde seçilen gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar açısından müdahale edilmeksizin belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2015). Nedensel karşılaştırma modeli okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem yılı, mezun olunan okul türü, lisans döneminde kaynaştırma dersi alma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı) göre kaynaştırma eğitimi öz-yeterlilik algı düzeylerine etkisi olup olmadığının belirlenmesinde kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hakkındaki görüşlerini belirlemek için de örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2005: 86) göre örnek olay tarama modeli "evrendeki belirli bir ünitenin (birey, aile,

okul vb.) derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek ünite hakkında yargıya varmayı amaçlar”.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeyleri ve BEP hakkındaki görüşleri olmak üzere 2 tür veri toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin geniş olması nedeniyle verilerin toplanma sürecinin kısa sürede tamamlanması açısından evreni temsil eden sınırlı bir parça seçilmiştir. Bu işlem örneklem alma olarak ifade edilir. Örneklem seçilimi yapabilmek için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü örneklem seçimi için önce çalışma yapılacak ilçe ve okulların belirlenmesini istemiştir. Bu nedenle araştırmada örneklem seçimi yapılırken seçkisiz örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi, örnekleme biriminin tek bir birim değil de ortak özelliklere sahip bir grup (küme) olarak ele alındığı bir örnekleme yöntemidir (Tashakkori ve Teddlie, 2010, Akt: Yıldırım, 2019). Bu yöntemde evrendeki bütün kümeler tek tek (bütün elemanları ile birlikte) eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 1991). Küme örnekleme, evrendeki, birimlerin coğrafi olarak geniş bir alana yayıldığı durumlarda daha kullanışlı ve zaman ve maliyet açısından daha pratiktir (Yıldırım, 2019). Çalışmada kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Balıkesir ilinde bulunan 16 ilçeden 34 bağımsız anaokulu küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu okullarda bulunan okul öncesi öğretmenleri içerisinde araştırmaya gönüllü katılan 335 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Seçilen okullar ve öğretmenlere ait bilgiler Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’de belirtilmiştir.

Araştırma için seçilen okullar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.Seçilen Okulların Bilgileri

<u>Balıkesir İli İlçeleri</u>	Seçilen Okullar
<u>Altıeylül</u>	Bengi Anaokulu Mithatpaşa Anaokulu Necatibey Eğitim Fakültesi Anaokulu Sabiha Gökçen Anaokulu
<u>Ayvalık</u>	Altınova Anaokulu Ayvalık Anaokulu
<u>Balya</u>	Balya Zübeyde Hanım Anaokulu
<u>Bandırma</u>	Bandırma Merkez Anaokulu Şehit Teğmen Doğuş Uran Anaokulu
<u>Bigadic</u>	Bigadiç Dört Eylül Anaokulu
<u>Burhaniye</u>	Avni Özpolat Anaokulu Müjde Babuşcuoğlu Anaokulu
<u>Dursunbey</u>	Dursunbey Raif Eriş Anaokulu
<u>Edremit</u>	Akçay Saniye Karagözoğlu Anaokulu Edremit Merkez Anaokulu Fatma-sevim Kıyakoğlu Anaokulu Sarıköz Anaokulu
<u>Erdek</u>	Reşit Mazhar Ertüzün Anaokulu
<u>Havran</u>	Ömer Çavuş Anaokulu
<u>İvrindi</u>	Vilayetler Birliği Şehit Gediz Çivi Anaokulu
<u>Susurluk</u>	Zübeyde Hanım Anaokulu
<u>Sındırgı</u>	3 Eylül Anaokulu
<u>Savaştepe</u>	Savaştepe Anaokulu
<u>Karesi</u>	Ali Rıza Güçkan Anaokulu Naciye Kabakçı Anaokulu Nazende Kurşun Anaokulu Nuran Oğuz Anaokulu

Marmara

Sıdıka Sami Kula Anaokulu
Süeybe Karakuş Anaokulu
Zübeyde Hanım Anaokulu
Nene Hatun Anaokulu

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmada 16 ilçeden 34 bağımsız anaokulu seçilmiştir.

Seçilen okullardaki okul öncesi öğretmenlerinin ilçelere göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.Seçilen Okullardaki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilgileri

İlçe	Frekans	Yüzde
Altıeylül	54	17
Ayvalık	20	6
Balya	9	2.7
Bandırma	24	9
Bigadiç	8	3
Burhaniye	22	7.5
Dursunbey	7	2
Edremit	25	9
Erdek	13	3.9
Havran	6	1.8
İvrindi	5	1.5
Susurluk	21	6.5
Sındırgı	8	2.3
Savaştepe	7	2.1
Karesi	97	29
Marmara	9	3
Toplam	335	100

Seçilen anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin cinsiyet bilgileri Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	301	89.8
Erkek	34	11.2
Toplam	335	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin 301’i (% 89.8) kadın, 34’ü (% 11.2) erkektir.

Araştırma kapsamına giren okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Önlisans	24	7.2
Lisans	280	83.6
Lisans Üstü	30	9,2
Toplam	335	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmanın örnekleminde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının %7.2’si önlisans, %83.6’sı lisans, %9,2’si lisans üstü düzeyindedir.

Tablo 9’da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 9.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yılı Bilgileri

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
0-5	78	23.2
6-10	124	37.01
11-15	83	24
16-üstü	50	14.9
Toplam	335	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmanın örnekleminde 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler araştırmanın %23.2’sini, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar %37.01’ini, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar %24’ünü, 11-16 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olanlar %14.9’unu oluşturmaktadır.

Tablo 10’da okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı bilgileri gösterilmektedir.

Tablo 10.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısı Bilgileri

Öğrenci Sayısı	Frekans	Yüzde
0-10	56	16.7
11-20	91	27.3
21-30	98	29.2
31- üstü	90	26.8
Toplam	335	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmanın örnekleminde sınıfında 0-10 öğrencisi olan okul öncesi öğretmenleri araştırmanın %16,7’sini, 11-20 olanlar %13.1’ini, 21-30 olanlar %29.2’sini, 31-üstü olanlar %26.8 oluşturmaktadır.

Tablo 11’de araştırma kapsamına giren okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı bilgileri verilmiştir.

Tablo 11.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı

Kaynaştırma Öğrencisi sayısı	Frekans	Yüzde
0	203	60.5
1	97	28.9
2	35	10.6
3	-	-
Toplam	335	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmanın örnekleminde sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı 0 olan okul öncesi öğretmenleri araştırmanın %60.5’ini, 1 olanlar %28.9’unu, 2 olanlar %10.6’sını, 3 olan %0 oluşturmaktadır.

Tablo 12’ de araştırma kapsamına giren öğretmenlerin lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimiyle ilgili ders alıp almadığı bilgileri sunulmuştur.

Tablo 12.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimi Alıp Almadığı Bilgisi

Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Eğitimi	Frekans	Yüzde
Eğitim Alan	321	95.9
Eğitim Almayan	14	4.1
Toplam	335	100

Tablo 12’ de araştırmaya katılan 354 okul öncesi öğretmenin 321’nin (%95.9) lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi aldığı, 14’ünün (%4.1) ise lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimi almadığı görülmektedir.

Tablo 13’de araştırma kapsamına giren okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıklarını gösteren bilgiler sunulmuştur.

Tablo 13.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimiyle ilgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadığı Bilgisi

Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Hizmet İçi Eğitim	Frekans	Yüzde
Eğitim Alan	188	56.2
Eğitim Almayan	147	43.8
Toplam	335	100

Tablo 13’ de araştırmaya katılan 345 okul öncesi öğretmenin 188’nin (%56.2) kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı, 147’sinin (%43.8) ise kişi hizmet içi eğitim almadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması için örneklem içerisinde seçilen 9 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan öğretmenlere kod verilmiştir. Seçilen öğretmenlerin bilgileri Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14.Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi İçin Seçilen Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod Adı	Mesleki Kıdem	Kurumda Çalışma Yılı	Branş
Öğretmen 1	13	4	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 2	19	2	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 3	4	5	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 4	12	4	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 5	13	5	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 6	16	2	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 7	15	1	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 8	21	7	Okul Öncesi Öğretmeni
Öğretmen 9	11	5	Okul Öncesi Öğretmeni

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerimin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının belirlenebilmesi için nicel veri toplama aracı olarak Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)'in geliştirdikleri “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği”, BEP hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi için de nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Nicel araştırma ile birden fazla değişkenin aralarındaki değişimin varlığı ve derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine bakış açılarına yönelik algı düzeylerinin ortaya konmasını sağlayan verilerin toplanması için; Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)'in geliştirdikleri “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği “5’li Likert tipi” bir ölçektir. Bu ölçeğin puanlamasında maddeler 1 - 5 puan (1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Az Katılıyorum”, 3 “Katılıyorum”, 4 “Çok Katılıyorum”, 5 “Tamamen Katılıyorum”) şeklindedir. (1) puan ilgili maddeden alınacak en düşük puanı ifade etmektedir ve ilgili maddeye ilişkin en olumsuz tutumu göstermektedir. (5) puan ise ilgili maddeden alınacak en yüksek puanı ifade etmektedir ve ilgili maddeye ilişkin en olumlu tutumu göstermektedir. Katılımcılar tarafından alınabilecek yüksek puanlar bireyin kendisini yüksek seviyede yeterli algıladığını, düşük puanlarda ise düşük seviyede algıladığını göstermektedir.

Ölçek, 28 madde ve 4 alt boyut içermektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin;

- “Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin tespit edilebilmesi amacıyla 3 ölçek maddesi,
- Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliliğinin tespit edilebilmesi amacıyla 12 ölçek maddesi,
- Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliklerinin tespit edilebilmesi için 9 ölçek maddesi,

- Ölçme-değerlendirme konusundaki yeterliliklerinin tespit edilebilmesi amacıyla da 4 ölçek maddesi kullanılmıştır” (Dolapçı, 2013).

Dolapçı (2013) yılında yaptığı çalışmada ölçek maddelerini kategorilere ayırmıştır. Bu kategoriler Tablo 15’da belirtilmiştir.

Tablo 15: Ölçek Maddelerinin Kategorilerini Gösterir Tablo

Özel Gereksinimli Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	7 madde (1-7 sorular)
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Bilme Kullanabilme Yeterliliği	7 madde (8-14 sorular)
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	7 madde (15-21 sorular)
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	7 madde (22-28 sorular)

Battal (2007) ölçek için güvenirlik katsayısını 0.86 bulmuştur. Araştırmada ölçeğe ait güvenirlik katsayısı için yapılan Cronbach Alpha değeri analiz Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16: Kullanılan Ölçeğin ve Ölçeğe Ait Faktörlerin Cronbach Alpha Katsayıları

	α Değeri	
	Alt Boyutların	Ölçeğin Tamamının
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	,945	
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	,893	
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	,884	,975
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	,924	

Çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayı olan chonbach α değeri 0.975 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması güvenirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2015).

Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği 'ne ilişkin maddeler Ek-3'de verilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel kısmında okul öncesi öğretmenlerinin BEP hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi için nitel veri toplama araçlarından olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; önceden belirlenen bir plan doğrultusunda, belli bir amaca yönelik yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeler farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. En sık kullanılan yöntem yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir (Karasar, 1999). Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine yer verilmiştir. Söz konusu teknik hem araştırmayla alakalı derin bilgi edinmeyi hem de sabit seçenekli cevaplama amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Soruların alt kısımlarına gerektiğinde katılımcıların detaylı bilgilerini kaydetmek amacıyla sondalar eklenmiştir. Böylece kişilerden ayrıntılı bilgi elde etme ve kaydetme imkanı sağlanmıştır. Görüşme Formu EK-4'dedir.

Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur (Creswell, 2003). Görüşme formu hazırlanırken iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınmasının ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Balıkesir Valiliği tarafında okullarda gerçekleştirilecek çalışma için gerekli izin olurunun alınmasıyla, okullarda 2017-2018 yılının 2. Döneminde ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında olan okul öncesi öğretmenlerine derse girilmeden kendilerinden izin alınarak gönüllü olmaları esas olarak veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Belirtilen okullarda eğitim veren okul öncesi öğretmenlerinden kaynaştırma eğitimi ölçeğini dolduracak 345 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak 10 öğretmenin verileri ölçeği doldurmadıkları için değerlendirilememiştir. Elde edilen veriler bulgular kısmında değerlendirilmiştir.

BEP için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için 11 okul öncesi öğretmeni ile görüşülerek uygun oldukları gün, saat ve yeri belirleyerek görüşme için randevu alınmıştır. Ancak 2 öğretmenin iş yoğunluğu nedeniyle görüşmeyi iptal etmesi üzerine 9 öğretmen ile görüşme sağlanabilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin bilgisi dâhilinde sesli olarak kayıt altına alınmıştır ve görüşmelere numaralar verilmiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Görüşmeye İlişkin Takvim, Görüşme Süreleri ve Yeri

Numara	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk)	Görüşme Yeri
Öğretmen 1	22.04.2018	50	Kafeterya
Öğretmen 2	22.04.2018	45	Kafeterya
Öğretmen 3	24.04.2018	44	Kafeterya
Öğretmen 4	02.05.2018	56	Kafeterya
Öğretmen 5	02.05.2018	32	Kafeterya
Öğretmen 5	02.05.2018	30	Kafeterya
Öğretmen 6	02.05.2018	30	Kafeterya
Öğretmen 7	11.01.2018	30	Kafeterya

Öğretmen 8	11.01.2018	35	Kafeterya
Öğretmen 9	11.01.2018	45	Kafeterya

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği”ne öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve BEP görüşme formu detayları incelenmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel verilerinin analizleri verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin cinsiyete, mesleki kıdem yılına, sınıflarında bulunan öğrenci sayısına, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısına, kaynaştırma eğitimi ile ilgili lisans eğitiminde ders alma durumlarına ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Nicelikleri belirten verilerin kıyaslanmasında başvurulan iki grubun arasındaki farklılıklar t-testi, ikiden çok grup durumunda gruplar arası parametrelerin kıyaslanmasında Tek yönlü Anova Testi ve farklılıklara sebep olan grubun belirlenmesinde Post-Hoc testleri kullanılmıştır.

Araştırmada kaynaştırma eğitimi ölçeği ile elde edilen veriler SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirme sürecinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Yüzde, Ortalama, Standart Sapma gibi) kullanılmıştır.

Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normallik değeri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Normallik Testleri

	Ortalama	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	3,76	4,00	4,00	-,395	,231
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	3,80	4,57	4,00	-,423	,113
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	3,75	4,14	4,00	-,290	,508
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	3,87	4,71	4,00	-,202	- ,860
Ölçeğin toplamı	3,79	4,36	4,00	-,407	- ,096

Çalışmaya esas değişkenlerin ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bir seride frekans dağılımında ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine eşit olması durumunda verilerin merkezi eğilim ölçüleri etrafında simetrik dağıldığını söyleyebiliriz. Bu değerlerin birbirine eşit olmadığı durumlarda çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak serinin normal dağılıp dağılmadığına karar verilebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının (+-1) aralıklarında kalması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2006; Field, 2000; Field, 2009)

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

BEP yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin analiz edilmesinden önce; analiz öncesi hazırlıklar, verilerin dökümü ve daha sonra verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi basamaklarına yer verilmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazı ortamına aktarılması gerçekleştirilmiştir. Kayıtların dökümü sırasında konuşmalar duyulduğu şekliyle, düzeltme yapılmadan, sadece katılımcının sözleri yazılmıştır. Verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacı ile ses kayıtları başka bir dinleyici tarafından da dinlenilerek sayfalara aktarılan veriler aynı anda okunmuş ve verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Creswell (2014)'e göre ses kayıtlarının başkaları tarafından dinlenmesi çalışmanın güvenilirliğini artıracakını belirtmiştir.

3.5.2.1 Analiz Öncesinde Hazırlık

Analiz öncesinde hazırlık çalışmaları için Uzuner (2010) tarafından hazırlanan ve yapılan görüşmelerin dökümlerini içeren beş ayrı bölümden oluşan bir kayıt formu kullanılmıştır. Formda bulunan bölümler ve özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

“Bağlam kayıtları: Yer, zaman, tarih, kişiler, gibi bilgiler bilgilerin bulunduğu bölümdür.

Betimsel bilgiler: Görüşmenin dökümlerinin belirtildiği bölümdür.

Betimsel indeks: Betimsel bilgilerdeki ayırt edici özelliklerin yer aldığı bölümdür.

Görüşmecinin yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının görüşlerinin yer aldığı bölümdür.

Genel yorum: Yapılan görüşmenin ilgili görüşmecinin genel yorumunun yazıldığı bölümdür (Uzunur, 2010)”.

Araştırmacı tarafından analiz işleminin başlangıcında görüşme kayıtları ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Her görüşmede konuşmalara satır verilmiştir. Toplamda 18 sayfa veri elde edilmiştir. 284 görüşme satırı oluşturulmuştur. Ham veri bilgileri Tablo 19’de gösterilmiştir.

Tablo 19: Ham Veri Bilgileri

Kayıt	Satır	Sayfa
1	15	1
2	68	4
3	17	1
4	34	2
5	35	2
6	56	3
7	23	2
8	25	2
9	11	1

3.5.2.2. Kodların ve Temaların Oluşturulması

Görüşmenin yazıya aktarılmasından sonra görüşme verileri kategorize edilmiştir. Kategorilerin oluşturulmasında görüşme soruları öncelikli olarak göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin; BK’da “BEP hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yaralanıyorsunuz?” Sorusuna gelebilecek cevaplar için kaynak kitaplar yada okul idaresini belirtmesi şeklinde oluşturulmuştur. Görüşme sorularına verilen cevaplar kategoriler ayrılmış ve bu cevaplar için kodlar atanmıştır. Toplamda 10 Kod oluşturulmuştur. Bogdan ve Biklen (1992)’e göre kod oluşturulması verilen cevapların ortak özelliklere göre toplanıp değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca verilerin analiz aşamasında güvenilirlik çalışmalarından biri de kodlama güvenilirliği çalışmasıdır. Bu amaçla kodların oluşturulmasında, veri analizinde çalışan tez danışmanı dışında başka bir uzmanın görüşüne de başvurulmuştur. Araştırmacı, iki uzmanın görüşlerini değerlendirmiş ve gerekli değişiklikleri yapmıştır Bu kodlar aşağıda belirtilmiştir.

Kodlar ve Kategoriler

DB: Demografik Bilgiler

BG: BEP'in Gerekliliği

BY: BEP'in Yararı

Bİ: BEP'in İçeriği

BUG: BEP'in Uygulamadaki Güçlükleri

BK: BEP İçin Yararlanılan Kaynaklar

KD: Kaynak Kitaplardan Alınan Destekler

ÖD: Öğretmen Arkadaşlardan Alınan Destekler

VD: Velilerden Alınan Destekler

OYD: Okul Yönetiminden Alınan Destekler

Veriler kodlandıktan sonra, bu kodlar ile temalar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmacının verilerinden ortaya çıkardığı özet şeklinde kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1998; Akt. Kuyumcu, 2011). Temalar görüşülen kişilerin görüşme sırasında kullandığı ifadeler veya alan bilgisinden dayanarak elde edilen verilerden oluşabilmektedir (Patton, 1990'den aktaran Can, 2015).

Araştırmada elde edilen tüm veriler kodlama dosyası dikkate alınarak okunmuş ve aynı başlık altında toplanabilecek verilere birer başlık verilmiştir. Oluşturulan başlıkların altına, katılımcıların görüşleri belirtilerek bulgular düzenlenmiştir.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinden araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan bilgilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarının belirmesi ve BEP hakkındaki görüşleri olarak iki başlık altında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik açıklama ve yorumlar ayrı bir bölümde ele alınmıştır.

4.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde birinci alt problemine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem yılı, sınıfında bulunan öğrenci sayısı, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısı, eğitim düzeyi, lisans eğitiminde kaynaştırma dersi alma durumları ve kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplardan, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ölçekten aldıkları en düşük (Minimum) puanları ile en yüksek (Maksimum) puanları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar, Maksimum ve Minimum Puanlar

	N	\bar{x}	SS	Min.	Max.
Özel Gereksinimli Bireyleri Tanıyabilme Yeterliliği	335	3,76	0.70	1.89	5.000
Kaynaştırma Eğitiminde Uygulanan Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterliliği	335	3,80	0.71	1.43	5.000
Kaynaştırma Eğitimi İlkelerini Bilme ve Uygulayabilme Yeterliliği	335	3,75	0.72	2.4	5.000
Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri	335	3,87	0.75	2.000	5.000

Elde edilen veriler incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin “Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği” düzeyi 3.21, “Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliği” düzeyi 3.35, “Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği” düzeyi 3.79, “Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilikleri” düzeyi 3.91 olarak hesaplanmıştır.

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	sd	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Kadın	300	3,74	0,65	,529	,468	-1,757	332	,080
	Erkek	34	3,95	0,74					
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Kadın	300	3,78	0,63	,439	,508	-1,289	332	,198
	Erkek	34	3,93	0,70					
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Kadın	300	3,72	0,59	,060	,807	-2,649	332	,008
	Erkek	34	4,00	0,65					
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Kadın	300	3,85	0,70	,426	,514	-1,295	332	,196
	Erkek	34	4,01	0,69					
Ölçeğin Tamamı	Kadın	300	3,77	0,61	,010	,989	-1,809	332	0,071
	Erkek	34	3,97	0,65					

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kaynaştırma eğitim ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği alt boyutuna ilişkin ortalama puanlar arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında bu farkın erkekler lehine olduğu gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına oranla kaynaştırma eğitim ilkelerini bilme ve uygulayabilme düzeylerini daha yüksek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir ve oluşan bu farkın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilikleri ve alt boyutlarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla elde edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 20’de tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Eğitim durumlarına ilişkin “Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılığın nedenini” tespit etmek amacıyla yapılan Post-hoc testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Anova Sonuçları										
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	1	24	3,60	0,50	Gruplar Arası	,879	2	,440	1,011	,365
	2	279	3,77	0,65	Gruplar İçi	143,980	331	,435		
	3	31	3,84	0,85	Top	144,859	333			
	Top	334	3,76	0,66						
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	1	24	3,51	0,43	Gruplar Arası	2,193	2	1,096	2,728	,067
	2	279	3,82	0,63	Gruplar İçi	133,000	331	,402		
	3	31	3,86	0,76	Top	135,193	333			
	Top	334	3,80	0,64						
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	1	24	3,48	0,38	Gruplar Arası	1,972	2	,986	2,757	,065
	2	279	3,76	0,59	Gruplar İçi	118,391	331	,358		
	3	31	3,83	0,78	Top	120,363	333			
	Top	334	3,75	0,60						
Ölçme	1	24	3,39	0,51	Gruplar	6,353	2	3,176	6,729	,001

değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	2	279	3,89	0,69	Gruplar İçi	156,235	331	,472		
	3	31	4,01	0,76	Top	162,588	333			
	Top	334	3,87	0,70						
	Ölçeğin Tamamı	1	24	3,49	0,43	Gruplar Arası	2,496	2	1,248	3,313
	2	279	3,81	0,61	Gruplar İçi	124,728	331	,377		
	3	31	3,89	0,75	Top	127,224	333			
	Top	334	3,79	0,62						

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve ölçeğin tamamına ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için tamamlayıcı istatistikler yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene testi ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş; varyanslar homojen dağılmadığı ve örneklem sayıları eşit olmadığı için Post-hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır (Kayri, 2009).

Post-Hoc testlerinin ardından;

Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ve ölçeğin tamamına ilişkin puanlarının önlisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Levene testi ve post-hoc analizleri Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc analizleri

	Levene istatistiği	sd1	sd2	p	Post- Hoc
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	3,520	2	331	,031	Games - Howell
Ölçeğin tamamı	4,149	2	331	,017	Games - Howell

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının mezun olunan okul türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Games – Howell testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games - Howell Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Fark
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	önlisans	lisans	-,50352*	,11201	,000	Lisans >
		lisansüstü	-,62692*	,17150	,002	Önlisans
	lisans	önlisans	,50352*	,11201	,000	Lisansüstü
		lisansüstü	-,12340	,14246	,665	> Önlisans
	lisansüstü	önlisans	,62692*	,17150	,002	
		lisans	,12340	,14246	,665	
Ölçek tamamı	önlisans	lisans	-,31484*	,09501	,006	Lisans >
		lisansüstü	-,39420*	,16146	,047	Önlisans
	lisans	önlisans	,31484*	,09501	,006	Lisansüstü
		lisansüstü	-,07937	,14038	,839	> Önlisans
	lisansüstü	önlisans	,39420*	,16146	,047	
		lisans	,07937	,14038	,839	

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının mesleki kıdem yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için verilere “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Mesleki kıdem yıllarına ilişkin “Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılıklar kaynağını” tespit amacıyla yapılan “Post-hoc” analizi bulguları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

		Anova Sonuçları									
		Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	0-5	78	3,73	0,54	Gruplar Arası	1,049	3	,350	,803	,493	
	6-10	123	3,80	0,59		Gruplar İçi					143,810
	11-15	82	3,69	0,73	Toplam	144,859	333				
	16-üstü	51	3,85	0,85							
	Top	334	3,76	0,66							
Kaynaştırma eğitiminin uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	0-5	78	3,75	0,57	Gruplar Arası	,517	3	,172	,422	,737	
	6-10	123	3,82	0,58		Gruplar İçi					134,676
	11-15	82	3,78	0,73	Toplam	135,193	333				
	16-	51	3,86	0,72							
	Top	334	3,80	0,64							
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	0-5	78	3,70	0,54	Gruplar Arası	,746	3	,249	,686	,561	
	6-10	123	3,75	0,54		Gruplar İçi					119,617
	11-15	82	3,73	0,66	Toplam	120,363	333				
	16-	51	3,85	0,73							
	Top	334	3,75	0,60							
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	0-5	78	3,72	0,70	Gruplar Arası	2,879	3	,960	1,98	,116	
	6-10	123	3,87	0,67		Gruplar İçi					159,709

	11-15	82	3,92	0,70	Toplam	162,588	333				
	16-	51	4,00	0,74							
	Top	334	3,87	0,70							
Ölçeğin Tamamı	0-5	78	3,72	0,56	Gruplar Arası	,908	3	,303	,790	,500	
	6-10	123	3,81	0,56	Gruplar İçi	126,316	330	,383			
	11-15	82	3,78	0,68	Toplam	127,224	333				
	16-	51	3,89	0,73							
	Top	334	3,79	0,62							

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Sınıfındaki öğrenci sayısına ilişkin “Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılıklar kaynağını” tespit amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulguları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Anova Sonuçları										
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	0-10	52	3,69	0,52	Gruplar Arası	,821	3	,274	,627	,598
	11-20	90	3,74	0,69	Gruplar İçi	144,038	330	,436		
	21-30	44	3,70	0,60	Toplam	144,859	333			
	31-üstü	148	3,81	0,70						
	Top	334	3,76	0,66						
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	0-10	52	3,54	0,47	Gruplar Arası	5,238	3	1,746	4,433	,005
	11-20	90	3,80	0,66	Gruplar İçi	129,955	330	,394		
	21-30	44	3,77	0,60	Toplam	135,193	333			
	31-üstü	148	3,90	0,66						
	Top	334	3,80	0,64						
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	0-10	52	3,51	0,42	Gruplar Arası	5,098	3	1,699	4,865	,003
	11-20	90	3,71	0,59	Gruplar İçi	115,265	330	,349		
	21-30	44	3,72	0,59	Toplam	120,363	333			
	31-üstü	148	3,86	0,64						
	Top	334	3,75	0,60						
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	0-10	52	3,53	0,44	Gruplar Arası	10,145	3	3,382	7,320	,000
	11-20	90	3,84	0,73	Gruplar İçi	152,443	330	,462		
	21-30	44	3,78	0,73	Toplam	162,588	333			
	31-üstü	148	4,03	0,70						
	Top	334	3,87	0,70						
Ölçeğin Tamamı	0-10	52	3,57	0,41	Gruplar Arası	4,559	3	1,520	4,088	,007
	11-20	90	3,77	0,63	Gruplar İçi	122,665	330	,372		

21-30	44	3,74	0,61	Toplam	127,224	333
31- üstü	148	3,90	0,65			
Top	334	3,79	0,62			

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği, Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve ölçeğin tamamına ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için tamamlayıcı istatistikler yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene testi ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş; varyanslar homojen dağılmadığı ve örneklem sayıları eşit olmadığı için Post-hoc testlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır (Kayri, 2009). Pos-hoc testlerinin sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc analizleri

	Levene istatistiği	sd1	sd2	p	Post-Hoc
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	5,915	3	330	,001	Games-Howell
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	4,305	3	330	,005	Games-Howell
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	11,224	3	330	,000	Games-Howell
Ölçeğin tamamı	7,705	3	330	,000	Games-Howell

Post-Hoc testlerinin ardından;

Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği ve

ölçeğin tamamında sınıfında 31 ve üstü öğrenci olan öğretmenlerin ortalama puanları sınıfında 0-10 öğrenci olan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri alt boyutunda ise sınıfında 11-20 ve 31-üstü öğrenci olan öğretmenlerin ortalama puanlarının sınıfında 0-10 öğrenci olan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının sınıflarında eğitim gören öğrenci sayılarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Games – Howell testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenci Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games - Howell Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Fark
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	önlisans	lisans	-,50352*	,11201	,000	Lisans >
		lisansüstü	-,62692*	,17150	,002	Önlisans
	lisans	önlisans	,50352*	,11201	,000	Lisansüstü
		lisansüstü	-,12340	,14246	,665	> Önlisans
	lisansüstü	önlisans	,62692*	,17150	,002	
		lisans	,12340	,14246	,665	
Ölçek tamamı	önlisans	lisans	-,31484*	,09501	,006	Lisans >
		lisansüstü	-,39420*	,16146	,047	Önlisans
	lisans	önlisans	,31484*	,09501	,006	Lisansüstü
		lisansüstü	-,07937	,14038	,839	> Önlisans
	lisansüstü	önlisans	,39420*	,16146	,047	
		lisans	,07937	,14038	,839	

4.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının sınıfındaki kaynaştırma öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sınıfındaki kaynaştırma öğrenci sayısına ilişkin Varyans Analizi, Standart Sapmalar, Ortalamalar ve farklılıklar kaynağını tespit amacıyla yapılan Post-hoc analizi bulguları Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Anova Sonuçları										
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. Kar.	KT	Sd	KO	F	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Yok	203	3,76	0,59	Gruplar Arası	,333	2	,167	,382	,683
	1 Öğr.	97	3,79	0,76	Gruplar İçi	144,526	331	,437		
	2 Öğr.	34	3,67	0,76	Toplam	144,859	333			
	Top	334	3,76	0,66						
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Yok	203	3,77	0,59	Gruplar Arası	,618	2	,309	,761	,468
	1 Öğr.	97	3,87	0,69	Gruplar İçi	134,574	331	,407		
	2 Öğr.	34	3,79	0,75	Toplam	135,193	333			
	Top	334	3,80	0,64						
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Yok	203	3,71	0,54	Gruplar Arası	1,011	2	,506	1,402	,248
	1 Öğr.	97	3,83	0,68	Gruplar İçi	119,352	331	,361		
	2 Öğr.	34	3,71	0,69	Toplam	120,363	333			
	Top	334	3,75	0,60						
Ölçme	Yok	203	3,79	0,69	Gruplar	3,334	2	1,667	3,465	,032

değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	1 Öğr.	97	4,01	0,70	Arası					
					Gruplar İçi	159,253	331	,481		
	2 Öğr.	34	3,92	0,73	Toplam	162,588	333			
	Top	334	3,87	0,70						
Ölçeğin Tamamı	Yok	203	3,76	0,57	Gruplar Arası	,889	2	,445	1,165	,313
	1 Öğr.	97	3,87	0,69	Gruplar İçi	126,335	331	,382		
	2 Öğr.	34	3,77	0,70	Toplam	127,224	333			
	Top	334	3,79	0,62						

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için tamamlayıcı istatistikler yapılmıştır. Varyansın homojenliği için Levene testi ve farklar için Post-hoc testleri yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenliği test edilmiş; varyanslar homojen dağıldığı ve örneklem sayıları eşit olmadığı için Post-hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır (Kayri, 2009).

Post-Hoc testlerinin ardından;

Sınıflarında 1 kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin puanlarını sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Levene testi sonuçları ve post-hoc analizleri Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: Levene Testi Sonuçları ve Post-Hoc analizleri

	Levene istatistiği	sd1	sd2	p	Post-Hoc
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	0,003	2	331	0,997	Scheffe

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Fark
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	0	1	-,22213*	,08562	,036	1 > 0
		2	-,12779	,12853	,610	
	1	0	,22213*	,08562	,036	
		2	,09434	,13824	,792	
	2	0	,12779	,12853	,610	
		1	-,09434	,13824	,792	

4.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Dersi Alma Durumu Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimiyle ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 32’te gösterilmiştir.

Tablo 32: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Lisans Eğitimi Sürecinde Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{X}}$	t Testi			Fark
						t	sd	p	
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	320	3,77	0,67	0,04	,511	332	,610	
	Hayır	14	3,67	0,53	0,14				
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	320	3,81	0,64	0,04	1,123	332	,262	
	Hayır	14	3,61	0,49	0,13				
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	320	3,75	0,61	0,03	1,056	332	,292	
	Hayır	14	3,58	0,41	0,11				
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	320	3,88	0,70	0,04	2,245	15,261	,040	E > H
	Hayır	14	3,56	0,51	0,14				
Ölçeğin Tamamı	Evet	320	3,80	0,62	0,03	1,154	332	,249	
	Hayır	14	3,61	0,45	0,12				

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlar arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında bu farkın ders alanlar lehine olduğu gözlemlenmiştir.

4.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumu Değişkeni Açısından Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri ve alt boyutlarının kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup lar	N	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi			Fark
						t	sd	p	
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	187	3,79	0,72	0,05	,951	331,660	,342	
	Hayır	147	3,72	0,58	0,05				
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme yeterliliği	Evet	187	3,85	0,68	0,05	1,600	332	,111	
	Hayır	147	3,74	0,58	0,05				
Kaynaştırma	Evet	187	3,82	0,66	0,05	2,594	331,907	,010	E > H

eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Hayır	147	3,66	0,51	0,04				
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	187	3,97	0,70	0,05				
	Hayır	147	3,73	0,68	0,06	3,194	332	,002	E >H
Ölçeğin Tamamı	Evet	187	3,86	0,66	0,05				
	Hayır	147	3,71	0,55	0,05	2,217	331,083	,027	E >H

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının çalışma hayatları sürecinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği, Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri alt boyutlarına ve Ölçeğin Tamamı ilişkin ortalama puanlar arasında $p < .05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında bu farkın hizmetiçi eğitim alanlar lehine olduğu gözlemlenmiştir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler bu başlıkta toplanmıştır. Toplanan veriler aşağıda belirlenen başlıklar altında toplanarak Tablolar şeklinde gösterilmiştir.

1. Demografik bilgiler (Mesleki kıdem bilgileri, Kurumda çalışma yılı bilgileri, Branş bilgileri)
2. BEP hakkında görüşler.
 - a. Gerekliliği
 - b. Yararı
 - c. İçeriği
 - d. BEP uygulamadaki güçlükler

3. BEP hazırlarken nerelerden veya kimlerden yararlanıldığı
 - a. Kaynak kitaplardan aldıkları destekler
 - b. Öğretmen arkadaşlarından aldıkları destekler
 - c. Velilerden aldıkları destekler
 - d. Okul idaresinden aldıkları destekler

Okul öncesi öğretmenlerinin DB Tablo 34’da belirtilmiştir.

Tablo 34: Okul Öncesi Öğretmenlerinin DB

Öğretmen	Mesleki Kıdem	Kurumda Çalışma Yılı	Branş
1	5	2	Okul Öncesi Öğretmeni
2	8	3	Okul Öncesi Öğretmeni
3	12	3	Okul Öncesi Öğretmeni
4	17	5	Okul Öncesi Öğretmeni
5	13	4	Okul Öncesi Öğretmeni
6	5	2	Okul Öncesi Öğretmeni
7	3	1	Okul Öncesi Öğretmeni
8	13	1	Okul Öncesi Öğretmeni
9	9	3	Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi öğretmenlerinin BEP ile ilgili görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP’in Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 35’de okul öncesi öğretmenlerinin “BG” hakkında görüşleri yer almaktadır.

Tablo 35: Okul Öncesi Öğretmenlerinin BG İle İlgili Görüşleri

Öğretmen	BEP'in Gerekliliği
1,3,4,	Özel gereksinimli çocuklar oldukları için BEP gereklidir.
2,7,8	Daha iyi ilgilenilebildiği için BEP gereklidir.
4,5	Diğer çocuklardan ayrı eğitim sunulması gerektiği için BEP gereklidir.
1,6,9	Farklı özelliklere sahip oldukları için BEP gereklidir.

Okul öncesi öğretmenlerinden 9'si özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için BEP'in gerekli olduğunu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen 1, "BEP'in gerekliliğine inanıyorum. Her birey bireysel farklılıklara sahiptir ve bu nedenle özellikle özel gereksinime muhtaç bireylere farklı programlar hazırlanmalıdır. Her çocuk ile ayrı bir program çalışılması çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılaması açısından faydalı olacağına inanıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 2, "BEP ile ilgiye ihtiyaç duyan çocuk ile daha iyi ilgilenilebilir. O çocuklarla daha fazla birlikte bulunma imkanı sağlanabileceğine inanıyorum ve BEP'i bu yüzden gerekli görüyorum." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 3, "özel çocuklar oldukları için BEP gereklidir." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 4, "özel gereksinimli bireylerin ayrı eğitimlere tabi tutulması gerekir onlarla özel ilgilenilmelidir çünkü farklı ihtiyaçları vardır bu yüzden BEP'in gerekli olduğuna inanıyorum." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 5, "BEP ile çocuklar diğer çocuklardan ayrı eğitim almalıdırlar bu yüzden gereklidir." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen6 ve 9, "BEP bireysel farklılıkları göz önüne alarak eğitimin bireyselleştirilmiş halidir. Farklı özellikte çocuklar için BEP'in gerekliliğine inanıyorum." Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen 7 ve 8 "BEP ile çocuklarla daha iyi ilgilenilir o yüzden gerekli olduğuna inanıyorum." Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Yararına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 36'da okul öncesi öğretmenlerinin "BY" hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Tablo 36: Okul Öncesi Öğretmenlerinin BY İle İlgili Görüşleri

Öğretmen	BEP'in Yararı
1,2,3,4	Çocuğun her yönden gelişimini destekler
2,4,9	Zaman kazandırır
2,3,4,5,7,8	Öğretmene kılavuz olur
1,5,6,7,8,9	Tüm öğrenciler için yararlıdır

Öğretmen 1, "BEP yararlıdır çünkü özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim özelliklerini destekler ve diğer öğrenciler içinde yararlıdır." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 2 ve 4 " çocukları her yönden destekler, zaman kazandırır ve öğretmene kılavuzluk eder." Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen 3, "çocuk, öğretmen ve diğer çocuklar için yararlıdır. Çocukların tüm özelliklerini göz önünde bulundur ve her gelişim özelliğiyle ilgilenir. Öğretmene kılavuzdur. Diğer öğrencilere de dikkat eder." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 5 ve 8, "özel gereksinimli ve diğer öğrenciler için planlandıklarında yararlıdır ve kılavuz niteliğindedir." Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen 9, "BEP zamandan tasarruf ettirir ve herkes için faydalıdır." Şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in İçeriğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 37'de okul öncesi öğretmenlerinin "Bİ" hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Tablo 37: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bİ İle İlgili Görüşleri

Öğretmen	BEP'in İçeriği
1,2,3,4,5,6	Akademik becerilerin olduğu planlar
8	Tüm kazanımları içeren program
7,9	Görüş yok

Öğretmen 1,2,3,4,5,6, "becerilere dayalı amaçlar belirlenir. Bu amaçlar doğrultusunda planlar hazırlanır. BEP'de da özel gereksinimli çocuğun sergilemesi gereken becerilerin neler olduğuna dayalı bir program hazırlanır ve uygulanır. Akademik davranışlar, sosyal beceriler ve diğer unsurlar bu programın içeriği oluşturur." Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen 8, " ülkemizde hazırlanan programlar kazanım ve göstergelerden oluşur. Biz normal davranış gösteren çocukların eğitiminde olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da eğitim süreçlerini oluştururken kazandıracağımız davranışlara odaklanırsınız. Bahsettiğim nedenlerle BEP içeriği de kazanımlardan oluşur diye düşünüyorum." Şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP’ni Uygulamadaki Güçlüklerini İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 38’de okul öncesi öğretmenlerinin “BUG” hakkında görüşleri belirtilmiştir.

Tablo 38: Okul Öncesi Öğretmenlerinin BUG İle İlgili Görüşleri

Öğretmen	BEP’nin Uygulanmasında Güçlükler
1,2,3,4,5,6,7,8,9	Alt yapı yetersizliği
1,2,3,4,5,6,7,8,9	Öğretmen bilgisi yetersizliği
1,2,5,6,7,8	Zaman sıkıntısı
1,2,4,5,7,8,9	İdari personel yetersizliği
1,2,3,4,6,7,8	Teknoloji yetersizliği
1,3,4,5,6,7,8,9	Ekonomik yetersizlikler

Görüşülen tüm öğretmenler “BEP uygulanması yeterli alt yapının olmadığı ve okul öncesi öğretmeni olarak yeterli bilgi sahibi olmadıkları” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden 1,2,5,6,7,8 BEP uygulamasında öğrencilerin daha fazla zamana ihtiyaç duydukları için süre konusunda sıkıntı yaşanabileceği hakkında görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden 1,2,4,5,7,8,9 “İdari personel eksikliği güçlük oluşturmaktadır.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden 1,2,3,4,6,7,8 “ özel çocuklar için yeterli teknolojik imkanların olmaması BEP uygulamasında güçlük yaratmaktadır.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerde 1,3,4,5,6,7,8,9 “BEP için yeterli ekonomik imkan yoktur.” Şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin BEP hazırlarken nerelerden veya kimlerden yararlandıklarıyla ilgili bilgiler Tablo 31’de belirtilmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin BEP Hazırlarken Faydalandığı Kişi ve Unsurlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 39’da okul öncesi öğretmenlerinin “BK” gösterilmiştir.

Tablo 39: Öğretmenlerin BEP Hazırlarken Faydalandığı Kişi ve Unsurlar

Öğretmen	BEP Hazırlarken Nerelerden Veya Kimlerden Yararlanıldığı
1,2,3,4,5,6,7,8,9	Kaynak kitaplardan aldıkları destekler
1,5,6,8,9	Öğretmen arkadaşlarından aldıkları destekler Velilerden aldıkları destekler
1,2,5	Okul idaresinden aldıkları destekler

Öğretmen 1, “ Genellikler destek duyduğumda okul kitaplarına bakarım. Kitaplardan çok şey öğreniyorum. Deneyimli öğretmen arkadaşlarım ve üniversite hocalarıma da danışırım. Okul idaresi bana her zaman destek oluyor. Müdürümüz bu konuda tüm öğretmenlerimize tavsiyeler verir.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 2, “ Kitaplardan ve okul idaresinden faydalanıyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 3,4 ve 7 “ Sadece kitaplardan destek alıyorum.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen 5 “ Her yerden destek almaya uğraşıyorum ancak velilerden hiç destek göremedim. Okul idaresi kaynak kitaplar ve öğretmen arkadaşlarımdan her zaman destek alıyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 6, “ BEP hazırlamadım ancak hazırlarken kaynak kitaplar ve deneyimli arkadaşlarımdan yardım alırım.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen 8 ve 9, “ Kaynak kitaplar ve öğretmen arkadaşlarım.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin hepsi “ Velilerden bu konuda destek almadıklarını” belirtmişlerdir.

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemlerine ait alt problemlere yönelik elde edilen bulguların sonuç ve tartışma bölümlerine yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarına ilişkin görüşlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin BEP hakkındaki görüşlerinin sonuçları ve tartışmaları aşağıda belirtilmiştir.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algıları; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kıdem yıllarına, sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına, sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayılarına, lisans eğitiminde kaynaştırma dersi alıp almamalarına, kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve tartışmalar aşağıdaki başlıklarda belirtilmiştir.

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı

tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre erkek öğretmenler kadın meslektaşlarına oranla kaynaştırma eğitime ilişkin öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu sonucunda kaynaştırma eğitime ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu farkın çalışmaya katılan erkek öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları ve konuya daha ilgili olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim konu ile ilgili Chopra (2008), El-Ashry (2009), Camadan (2012)'ın yaptıkları çalışmalarda araştırma bulgularına paralel olarak erkek öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri kadın öğretmenlerin yeterliliklerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında Güven ve Çelik (2011), Kuzu (2011) ve Dolapçı (2013)'nin yaptığı çalışmalarda ise kadın okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Literatür tarandığında cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerinde etkisinin olmadığını gösteren sonuçlar da bulunmaktadır. Dağlar (2011), Sarı ve Bozgeyikli (2002)'nin yaptığı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algı düzeyleri eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ve ölçeğin tamamına ilişkin puanlarının Önlisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları yükseldikçe kaynaştırma eğitimi ile ilgili öz-yeterlilik algı düzeylerinin de artacağı sonucuna varılabilmektedir. Bu farkın eğitim durumu yüksek olan öğretmenler lehine çıkmasının, eğitim seviyelerinden geçerken öğretmenlerin daha

fazla deneyim kazanması ve kaynaştırma konusunda daha fazla örnek durum ile karşılaşmaları nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili önceden yapılmış bazı çalışmaların bulguları, eldeki araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Sarı ve Bozgeyikli (2002), Karahan (2008) ve Ünal (2010)'un yaptıkları çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi artıkça kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeylerinin de attığı sonucunu bulgulamışlardır.

Literatürde eğitim düzeyi ile kaynaştırma eğitimi öz-yeterliliği arasında anlamlı bir ilişkinin istatistiksel olarak olmadığı gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Avramidis ve arkadaşları (2000), Bilen (2007) ve Ekşi (2010)'nun yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algularının Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeyleri mesleki kıdem yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algularını mesleki kıdem yılı değişkeninin etkilemediği söylenebilir. Mesleki kıdem yılının anlamlı bir fark oluşturmamasının nedeni olarak yeni yetişen öğretmenlerin kaynaştırma konusunda iyi bir lisans eğitiminden geçmiş olması ya da tecrübeli öğretmenlerin kendilerini alanlarında yetiştirememiş olması gösterilebilir.

Literatürde mesleki kıdem yılının kaynaştırma eğitimi üzerine etki etmediğini gösteren sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Uysal (1997)'un yaptığı çalışmada mesleki kıdem yılı değişkenin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algularında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Yavuz (2005) tarafından yapılan çalışma da aynı şekilde mesleki kıdem yılı değişkenin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucunu vermiştir.

Mesleki kıdem yılı ile ilgili daha önce yapılmış bazı çalışmaların bulguları incelendiğinde farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin; Celep (2002)'in yaptığı çalışmada katılımcıların mesleki kıdem yılı arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterliliğinin arttığı sonucu bulgulanırken, Aypay (2010) ve Dolapçı (2013) da yaptıkları çalışmalarda buna benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

5.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Sınıflarında Bulunan Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği, kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği ve ölçeğin tamamında sınıfında 31 ve üstü öğrenci olan öğretmenlerin ortalama puanları sınıfında 0-10 öğrenci olan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu, ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri alt boyutunda ise sınıfında 11-20 ve 31- üstü öğrenci olan öğretmenlerin ortalama puanlarının sınıfında 0-10 öğrenci olan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ile sınıflarında öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili öz-yeterlilik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma bulguları sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayılarının yüksek olması durumunda kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının artacağı sonucuna varılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinden öğrenci sayısı fazla olanların kaynaştırma konusundaki öz-yeterlilik algılarının yüksek olmasının nedeni; öğretmenlerin sayıca fazla öğrenci ile karşılaşmış olması böylece bireysel farklılıklara daha fazla dikkat etmek zorunda olmaları olarak gösterilebilir.

Literatüre bakıldığında sınıftan bulunan öğrenci sayısının kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri üzerinde etkisini inceleyen araştırma sayısı kısıtlı kalmaktadır. Diken (2006) ve Dolapçı (2013)'nin yaptığı çalışmalarda araştırma bulgusuna paralellik gösteren sonuçlara rastlanmaktadır.

5.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algularının Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Sayısı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere göre öz-yeterlilik algularının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedeni olarak; kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu çocuklar ile aynı ortamı paylaşmaları sonucunda çocukların bireysel özellikleri tanımada daha başarılı oldukları ve öz-yeterlilik algularının bu nedenle arttığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularla benzerlik gösteren çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Kayhan ve ark (2012), Sarı ve Bozgeyikli (2002), Dolapçı (2013)'nin yaptığı çalışmalarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu sonucunu bulmuşlardır.

Literatürde araştırma sonucu ile paralellik göstermeyen sonuçlar da bulunmaktadır. Örneğin Karahan (2008) ve Diken (2006)'nin yaptığı çalışmalarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler ile bulunmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algularının Lisans Eğitiminde Kaynaştırma Dersi Alma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin lisans eğitiminde kaynaştırma dersi alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma

bulgularına göre farkın ders alanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu sonucunda kaynaştırma eğitimi ile ilgili lisans döneminde eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma yeterliliklerini de daha çok artacağı ve bu alanda başarılı olabilecekleri sonucuna varılabilmektedir. Bu sonuç öğretmen yetiştirme programlarında yer alan özel eğitim derslerinin faydalı olduğunu göstermektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alıp almama değişkeni açısından araştırmada elde edilen bulgulara paralellik gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Benzer çalışmalara bakıldığında; Maden ve Avcı (1999), Orel ve ark (2004), Güven ve Çelik (2011), Dağlar (2011), Kuzu (2011), Dolapçı (2013)'nin yaptıkları çalışmaların sonuçları eldeki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Literatürde çalışma sonuçları ile paralellik göstermeyen sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin Karahan (2008), Şahbaz ve Kalay (2010)'un yaptıkları çalışmalarda kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin yeterlilikleri ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varıldığı görülmüştür.

5.1.7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarının Hizmet İçi Eğitimi Alma Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerinin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alıp almalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları farkın hizmet içi eğitim alanlar lehine olduğu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç bize öğretmenlerin göreve başladıktan sonra da belirli zaman aralıklarında özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Literatürde kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin hizmet içi eğitim alıp alma durumuna göre inceleyen araştırma sayısı kısıtlı kalmaktadır. Hizmet içi kaynaştırma

eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde Dolapçı (2013)'nın yaptığı çalışma elde edilen araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin BEP hakkındaki görüşlerine yönelik veri toplamak amacıyla 9 öğretmen ile görüşülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar başlıklarda belirtilmiştir.

5.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler BEP'in özel gereksinimli çocuklar için uygulandığı, çocuklar ile daha iyi ilgilenildiği, diğer çocuklardan ayrı bir program uygulandığı ve çocukların farklı özelliklerini dikkate aldığı için araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından gerekli olduğuna inandıklarını sonucuna varılmıştır.

BEP'in gerekliliği hakkında elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında Akçamete (1989), Demir (1996), Diler (2000), Özbaba (2000), Tazebaş (2000), Yıkmiş (2006)'ın yaptığı araştırma sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Akçamete'nin (1989) araştırma sonuçlarına göre okul öncesi düzeyde ağır işiten çocuklara verilecek "Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimi" in çocukların sözel iletişim becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu alışma kapsamında BEP'in özel çocuklar için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir (1996) tarafından yapılan araştırmada, "Zihinsel Engelli Öğrencilere Beceri Kazandırma" da BEP'den yararlanılmış ve etkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı özel çocuklar için BEP'in gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diler (2000)'in araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çocuklar ile daha yakından ilgilenilebildiği ve daha fazla birlikte zaman geçirilebildiği bu nedenle BEP'in gerekli olduğu sonucuna varmıştır.

Özbaba (2000)'nin yaptığı çalışmada zihinsel engelli bireylerle çalışmıştır ve bu bireylere beceri kazandırılırken BEP uygulamalarından yararlanılmıştır. Çalışmasında beceri kazandırılırken diğer çocuklardan farklı özelliklere sahip olan çocuk için BEP'in gerekli olduğu sonucuna varmıştır.

Tazebaş (2000)'nin çalışmasında görme engelli çocuklara bağımsız hareketler kazandırılması konusunda BEP'ten yararlanılmıştır. BEP uygulayan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kazandırılmak istenilen becerilen her çocuk için farklı şekillerde sunulması gerektiği belirtmişlerdir. Bu nedenle BEP'in gerekli olduğu konusundan görüş bildirmişlerdir.

Yıkılmış (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerden BEP'in gerekliliği hakkında aldığı görüşlerde özel öğrenciler eğitiminde farklı bir programın oluşturulması eğitimin verimini arttıracığı yönünde sonuçlar elde etmiştir.

5.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in Yararına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler BEP'in özel gereksinimli çocukların her yönden gelişimini desteklediği, zaman kazandırdığı, öğretmene kılavuz olduğu, tüm öğrencilere fayda sağladığı için yararlı olduğuna inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

BEP'in yararı ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulguları ile benzer sonuç gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Fiscus ve Mandell (2002), Arslantaş ve arkadaşları (2008), Karataş (1996)'ın yaptıkları çalışmalar araştırma bulgusuna benzerlik gösteren çalışmalara örnek olarak gösterilebilir.

Fiscus ve Mandell (2002)' de BEP'in öğretmenler açısından erişimi daha kolay ve bilimsel içeriği olan bir veri olduğunu, öğretmenin, öğrencinin karşılaştığı durumları analiz edecek en önemli kişi olması nedeniyle öğretmene kılavuzluk ettiğini ve planlama konusunda öğretmene zaman kazandırdığını belirtmiştir.

Arslantaş ve arkadaşları (2008) yaptıkları çalışmada özel gereksinimli bireyler için kullanılan materyallerin farklı olması öğrencilerin tüm gelişimsel

özelliklerine uygun eğitim almalarının sağlanması açısından yararlı olduğu sonucunu belirtmişlerdir.

5.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'in İçeriğine İlişkin Görüşlerine Ait sonuçlar

BEP'in içeriği ile görüş belirten 7 öğretmen olmuştur. Bu öğretmen BEP'in içeriği ile ilgili görüş bildiren öğretmen sayısının çoğunluğu oluşturmasından dolayı BEP'in içeriği hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olduğu sonucuna varılabilir. Görüş bildiren öğretmenler BEP içeriğini akademik beceriler ve kazanım oluşturmaktadır şeklinde görüş bildirmişlerdir.

BEP'in içeriği hakkında öğretmenlerin görüşlerini inceleyen diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Avcıoğlu (2011), Dublowski (2004) ve Sütçü (2007)'nin yaptığı çalışmalar araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalara örnek olarak verilebilir.

Avcıoğlu (2011) zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin BEP'in içeriğine ilişkin görüşleri alınmış ve kısmen içerik hakkında bilgi sahibi oldukları bulgusuna varılmıştır.

Dublowski (2004)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlama yeterliliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda BEP hazırlaması gereken öğretmenlerin BEP'in içeriği hakkında görüş bildirdiği öğretim süreçlerinde BEP kullanmayanların ise görüş bildirmediği sonucuna varılmıştır.

Sütçü (2007) öğretmenlerin özel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirildiği çalışmasında rehber öğretmenlerin BEP'in içeriğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmış olup yaptığı çalışmada öğretmenlerin içerik hakkında kısmen bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin BEP'i Uygulamadaki Güçlüklerini İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında 9 öğretmen de BEP uygulamadaki güçlükler hakkında görüşlerini sıralamışlardır. Buna göre altyapı yetersizliği, öğretmenlerin bilgi yetersizlikleri, zaman sıkıntısı, idari personel yetersizliği, teknoloji yetersizliği ve ekonomik yetersizlikler BEP'in uygulanmasında güçlük çıkardığı sonucu elde edilmiştir.

BEP'in uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilgili edinilen araştırma sonuçları; Yıkılmış ve Pınar (2004), Çuhadar (2006), Ünal (2010), Avcıoğlu (2011), Tas (2011), Çankaya ve Korkmaz (2010)'ın araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yıkılmış ve Pınar (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okullarında idari personellerin yetersiz olmasından dolayı BEP uygulamada güçlükler yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Çuhadar (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, BEP ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, BEP hazırlanması süresinin fazla olmasından dolayı zaman sıkıntısı olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili okullarda altyapının yetersiz olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Ünal (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda bilgilerinin eksik olduğu ve yeterli deneyimlerinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Avcıoğlu (2011)'nin yaptığı çalışmada zihinsel engelliler öğretmenlerinin; BEP'te yer alması gereken bölümler ve belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tas (2011)'in yaptığı çalışma sonunda; öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi eksiklerinin olduğu, alt yapının ve gerekli teknolojik donanımın yetersiz olduğu, ekonomik olarak sıkıntılar yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Çankaya ve Korkmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonunda da kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları ön önemli sorunlardan birisinin fiziki altyapının yetersizliği olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2.5. Öğretmenlerin BEP Hazırlarken Faydalandığı Kişi ve Unsurlara İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

BEP hazırlama sürecinde yararlanılan kaynaklar açısından sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin tümü ilk kaynak olarak kitaplardan destek aldıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler kitaplardan sonra tercih ettikleri kaynaklar ise diğer öğretmenler ve okul idareleri olduğu anlaşılmaktadır. Yararlanılmayan kaynak bakımından araştırma sonuçları değerlendirildiğinde en fazla yararlanılmayan kaynak veliler olduğu görülmüştür. Velilerin kaynak olarak tercih edilmemesi velilerin çocuğunun durumunu takip etmeleri konusunda ilgisiz kalmaları öğretmenlerin de BEP konusunda velilerden yararlanmamaları açısından bağlantılıdır.

Literatür tarandığında araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Çimen (2009), Dolapçı (2013), İlik (2015), Can (2015)'in yaptığı çalışmalar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çimen (2009)'nin sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin BEP geliştirme hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin BEP'in hazırlanması aşamasında birbirlerinden yardım aldıkları, velilerden destek bekledikleri ancak olumlu sonuçlar bulamadıklarını, genel olarak kendi imkânlarıyla BEP sürecini oluşturdukları ve bu süreçte kaynak kitapların en büyük destekçileri olduğu bulgusuna varılmıştır.

Dolapçı (2013) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencileri için BEP'in gerekliliğini bulgulamıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda BEP sürecinde öğretmenler araştırma bulgularıyla benzer kaynakların kullandıkları görülmektedir.

İlik (2015) yaptığı çalışmada kaynaştırma öğrencileri üzerinde BEP programının etkilerini incelemiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerden BEP hazırlama süreci hakkında veri toplamıştır. Topladığı veriler doğrultusunda

öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yararlandığı kaynaklar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Can (2015)'in “ zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yararlandığı kaynaklar çalışma ile benzerlik göstermektedir.

6.ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan öneriler “Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öneriler” ve “BEP Hazırlamaya Yönelik Öneriler” olmak üzere iki kısımda verilmiştir.

6.1.Kaynaştırma Eğitimi Öz-Yeterlilik Algılarına Yönelik Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini olumlu yönde arttırdığı saptanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında ve anasınıfı bulunan ilkokullarda okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine kaynaştırma eğitimi ile uygulama imkanı sağlayabilecekleri seminer faaliyetleri planlanabilir.
2. Lisans döneminde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarına öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda deneyim kazanabilmeleri için özel eğitim kurumlarında staj uygulamaları eklenebilir.
3. Kaynaştırma öğrenci bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu bu çalışma içerisinde de saptanmıştır. Kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler özel gereksinimli çocuklar ile ortak yaşantı sağladıkları için daha fazla tecrübeye sahip olacaklardır. Bu öğretmenlerin tecrübe ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulabilir, böylece diğer öğretmenlerin de öz-yeterlilik algı düzeyi artırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime yönelik çalışmalarını genişletmek ve konu ile ilgili daha fazla bilgi edinebilmek adına daha fazla öğretmen grubuyla daha uzun bir zaman diliminde özel okulları ve gözlem tekniğini de işe katarak çalışmalar yapılabilir.
2. Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarının verimliliğini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda çalışan öğretmenler ile görüşmeler yapılarak kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların derinlemesine araştırılması sağlanabilir.

6.2.BEP Hazırlamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine başlamadan önce okulların fiziki koşulları her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenip alt yapı yetersizlikleri giderilerek çocuğun eğitiminin önündeki güçlükler azaltılabilir.
2. Özel gereksinimli birey için BEP hazırlanması sürecindeki tüm ekip üyelerinin bilgi yetersizliklerinin giderilmesine yönelik çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenebilir ve süreç içerisinde üyeler için kılavuz niteliğine sahip eğitici programlar geliştirilebilir.
3. Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde ihtiyaç duydukları tüm bilgilere erişebilecekleri ve paylaşım yapabilecekleri bir veri tabanı oluşturulabilir
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının yapıldığı sene başı ve sene sonu seminer çalışmalarında BEP'e ilişkin görevler dağıtılarak uygulama yapmalarına imkan sağlanabilir.
5. Lisans döneminde özel eğitim dersi içerisinde bir konu olarak anlatılan BEP uygulaması ayrı bir ders olarak yükseköğretim programına dahil edilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. BEP hazırlama sürecinin verimliliğinin incelenmesi için nitel veri toplama çalışmalarının yanında nicel veri toplamak amacıyla ölçek geliştirilebilir.
2. Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde iş birliğı içinde olduğı ekip üyelerinin beklentilerinin ne olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar yapılabilir.
3. BEP hazırlama konusunda okul öncesi öğretmenleri ile diğeri branş öğretmenlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılarak farklılığın olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Özkan Matbaacılık Sanayi.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2010). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Editör), *Genel eğitim okullarında özel eğitimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 441-476). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksüt, M., Battal, İ. ve Yıldız, F. (2005). Eğitim fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri (Uşak İli Örneği). 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Denizli.
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Ataman, A. (Editör). (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 24-26.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlilik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the early childhood level*. Canada: Supports Press.
- Bafra T.L. (2009). Investigating the attitudes of elementary school teachers, school psychologists and guidance research center personnel on the process of preparing the individualized educational program and challenges faced during the related process. *Educational Sciences*, 9 (4), 124-127.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994), *Self-Efficacy*, In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changingsocieties*, New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42(1), 613-630.
- Batu, S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi-Uşak İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk. Ş. (2006). *Soysal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel F. ve Kılıç E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bogdan, R., ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 128-138.

- Can, E. (2010). İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ: Fırat Üniversitesi Yayınlar.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri-KKTC örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kıbrıs: Yakınoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Chopra, R. (2008). Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. *British Educational Research Association Annual Conference*. Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Cavkaytar, A. & Diken, I., H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Celep, C. (2002). The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs and Attitudes About Student Control. *National Forum*. 1-10.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design- qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Çev: S. B. Demir.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). ilköğretim 1.kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-16.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çinko, N. (2004). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, A. (2009) Kaynaştırma ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları. S. Batu (Ed.), (s. 53-82). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Baskı Ankara.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması*,

- uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Dağlar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success,* (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demir, H. (1996). *Zihinsel engelli öğrencilere düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (USBES Özel Sayı II), 1206-1223.
- Diken, İ. H. (2006). *Preservice Teachers' Efficacy and Opinion Toward Inclusion Of Students With Mental Retardation.* England: Eurasian Educational Research.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (1), 25-39.
- Diler, N. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere resim becerilerinin kazandırılmasında amaçların tüm becerileri zincirleme yaklaşımlarına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş resim becerileri öğretim materyalinin etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eggen, P. And Kauchak, D. (2010). *Educational psychology.* England: Press.

- Ekşi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- El-Ashry, F. (2009). *General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in egypt*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: Florida University.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ertunç, E. N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fiscus, E., D., and Mandell, C., J. (2002). *Developing individualized education programs*. (Çev. H. G. Şenel, & E. Tekin,). (Ed. G. Akçamete) 2. Baskı, Ankara. Akıl Yayınları.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using spss for windows*. London: Thousand Oaks.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökdere, M. (2010). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences, Theory & Practice*, 12 (4), 2800-2806.
- 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*. Adana: Dergi Park.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki

- etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersi'nin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 67-73.
- Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli öğrenciler için akran öğretime ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 415– 432.
- Güven, E. & Çelik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği) . *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*. 2 (2)160-165.
- Holahan, A. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (4), 224.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adayların özel eğitim konusundaki yeterlilikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karakaya, İ. (2010). *Özetle özel eğitim*. Samsun: Bafra Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6.Basım). Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve BEP hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kargın, T. (2015). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-15.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kayri, M. (2009). *Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri*. Journal of Social Science, 19(1), 51-64.
- Karacaoğlu, T.(2011). *Okul yöneticilerinin kendilerini yönetme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. *Özel eğitim özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Anadolu Üniv. Açıköğretim Fak. İlkokul Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Ünite: 1-2-3, Anadolu Üniversitesi. Yay. No: 1018, Eskişehir.
- Korkmaz, İ. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*. 21 (1). 113-133.
- Köse-Biber, S. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretmenin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kuru Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Uzmanlık tezi. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve özduyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lewis, R. B. & Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lytle, R., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team: Strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*. 33 (5), 40-44.

- Mağden, D. & Avcı, N. (1999). Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir.
- McMaster, P.B. (2005). *The development of self-efficacy in the teaching of reading*. Virginia: The College of William and Mary.
- Metin, N. (1997). Anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne-babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *5. Özel Eğitim Günleri: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları 5*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). XV. Milli Eğitim Şûra Raporu. Erişim Tarihi: 17.01.2018. <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014) *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkındaki veli görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nizamoğlu, N. (1996). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okagaki, L., Diamond K. E., Kontos S. J. and Hestenes L. L. (2002). *Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities*. USA: Purdue University.
- Orel, A. Zerey. Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 1 (5) s. 23-33.

- Özbaba, N. (2000). *Normal çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (3), 66-83.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında KHK (1997), Sayı: 573.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. Girne: Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgür, İ. (2011). Özel eğitimde kaynaştırma yönteminin boyutları ve sağladığı yararlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(21), 60-63.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Praisner, C. L. (2000). *Attitudes of elementary school principals toward to inclusion of students with disabilities in general education classes*. USA: Leigh University.
- Pajares, F., ve Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: *A path analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 8(6), 193-203.
- Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sargın, N. (2001). Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Konya.
- Sargın, N. ve Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları. Konya İli Örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Sarı, H. (2003). *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimiyle ilgili öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarı, S. V. (2014). *Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (1), 183-203.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? :Eğitimciye Öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Rapor*. Ankara.
- Schunk, H. D. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-618.
- Sırkıntı, T. (2005). *Kaynaştırma eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Erdem Matbaa.
- Shih, S-S., ve Alexander, M. J. (2000). Interaction effects of goal setting and self- or other-referenced feedback on children's development of self-efficacy and cognitive skill within the Taiwanese classroom. *Journal of Educational Psychology*, 9 (2), 536-543.

- Söğüt, D. A. ve Deniz, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı(bep) hazırlamada karşılatıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 423-443.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşıoğlu, F. (2008). Üniversitelerin bilgi ve belge yönetimi bölümlerinin 'engellilik farkındalığı' üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 399-430.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 19-37.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (9), 116-135.
- Uysal, A. (1997). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler*. Ankara Üniversitesi 5. Mithat Enç Özel Eğitim Günleri. Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. A. Konrot (Editör), *Özel eğitimden yansımalar içinde* (s. 100-102). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tan, H.(1989,1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: M.E. Basımevi.
- TBMM (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Sayı: 573. Erişim Tarihi: 30.01.2018. <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/1/1-0234.pdf>.

- Temel, F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 148-155.
- Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varlıer, G.; Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6, 578-585.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Vuran, S. (2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). O. Gürsel. (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (s. 1-4). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, C. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında sürdürülen kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkılmış, N. (2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M.F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: Milli Eğitim İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/02/2018-6016



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.3093739
Konu : Araştırma İzni (Gamze EVYAPAN)

13.02.2018

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02/02/2018 tarihli ve 27183868-044-E.1560 sayılı yazınız

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrenciniz Gamze EVYAPAN'ın Müdürlüğümüz bünyesindeki okullarda uygulamak istediği araştırma izni ile ilgili Valilik Makamının 12/02/2018 tarih ve 99191664-605.01-E.2965542 sayılı oluru ve eki anket formları yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinize arz ederim.

Ahmet CENGİZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

13 Şubat 2018
Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Aynıdır.

Zekariya YALIN
Memur

Ek :
1- Onay örneği (1 Sayfa)
2- Anket Formu (18 Sayfa)



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.2965542
Konu : Araştırma İzni

12.02.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih 2012/13 sayılı genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 31/01/2018 tarih ve 1800018064 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Gamze EVYAPAN		
Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Kemal OĞUZER		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri		
Başvuru Tarihi	07/02/2018	Başvuru Sayısı	22557496
Çalışma Başlama Tarihi	12/02/2018		
Çalışma Bitiş Tarihi	30/04/2018		
Veri Toplama Araçları	Kaynaştırma Eğitimi Anketi, Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı Hakkındaki Görüşme Formu		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Altıeylül / Bengi Anaokulu	17	Erdek / Reşit Mazhar Ertüzün Anaokulu
2	Altıeylül / Mithatpaşa Anaokulu	18	Havran / Ömer Çavuş Anaokulu
3	Altıeylül / Necatibey Eğitim Fakültesi Anaokulu	19	İvrindi / Vilayetler Birliği Şehit Gediz Çivi Anaokulu
4	Altıeylül / Sabiha Gökçen Anaokulu	20	Susurluk / Zübeyde Hanım Anaokulu
5	Ayvalık / Altmova Anaokulu	21	Sındırgı / Üç Eylül Anaokulu
6	Ayvalık / Ayvalık Anaokulu	22	Savaştepe / Savaştepe Anaokulu
7	Balya / Zübeyde Hanım Anaokulu	23	Karesi / Zübeyde Hanım Anaokulu
8	Bandırma / Bandırma Merkez Anaokulu	24	Karesi / Nazende Kurşun Anaokulu
9	Bandırma / Şehit Teğmen Doğuş Uran Anaokulu	25	Karesi / Sücybe Karakuş Anaokulu
10	Bigadiç / Dört Eylül Anaokulu	26	Karesi / Nuran Oğuz Anaokulu
11	Burhaniye / Avni Özpolat Anaokulu	27	Karesi / Sıdıka Sami Kula Anaokulu
12	Burhaniye / Müjde Babuşcuoğlu Anaokulu	28	Karesi / Ali Rıza Güçkan Anaokulu
13	Edremit / Akçay Saniye Karagözoğlu Anaokulu	29	Karesi / Naciye Kabakçı Anaokulu
14	Edremit / Edremit Merkez Anaokulu	30	Dursunbey / Dursunbey Raif Eriş Anaokulu
15	Edremit / Fatma Sevim Kıyakoğlu Anaokulu	31	Marmara / Nene Hatun Anaokulu
16	Edremit / Sarıkız Anaokulu	32	

07/02/2018 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.


Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak, Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Fahri ACAR
Müdür a.
II Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
12.02.2018
Ahmet CENGİZ
Vali a.
II Millî Eğitim Müdür V.

Ek-2: Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği İzin Belgesi

 **Gamze Eyyapan** <eyyapangamze@gmail.com> 19 Eki 2017 Per 08:39 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Mehmet ▾

Hocam Merhabalar. Telefonda konuşmuştuk ben Gamze Eyyapan Balıkesir Üniversitesinden. Kaynaştırma eğitimi anketinizi kullanmak için izin istiyorum hocam sizden cevap bekliyorum. iyi çalışmalar hocam

 **Mehmet AKSÜT** <dr.aksut@gmail.com> 19 Eki 2017 Per 08:49 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Size izin veriyor ve kolaylıklar diliyorum. Sorularınız olduğunda cevaplamaya çalışacağım. Selam ve saygılar Pedagog Dr.Mehmet AKSÜT 0533 9212040

19 Eki 2017 08:39 tarihinde "Gamze Eyyapan" <eyyapangamze@gmail.com> yazdı:

EK-3: Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ÖLÇEĞİ

Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-yeterlilik Algılarını” tespit etmek için yapılan bir bilimsel yüksek lisans tez araştırmasıdır. Bu bilimsel araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmakta olup veriler yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Her soruyu okuduktan sonra belirtilen yeterliğe hangi düzeyde sahip olduğunuzu/olmadığınızı belirten kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Tüm maddelerin eksiksiz işaretlenmesi önemlidir. Teşekkürler.

Araştırmacı

Gamze EVYAPAN

1.Bölüm: Kişisel Bilgiler

Cinsiyet Kadın () Erkek ()

Eğitim durumu / Bölüm

Mesleki kıdem yılı 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16- üstü yıl ()

Sınıfınızdaki öğrenci sayısı 0-10 () 11-20 () 21-30 () 31- üstü ()

Sınıfınızdaki kaynaştırma öğrencisi sayısı 0 () 1 () 2 () 3 ()

Lisans eğitiminde kaynaştırma eğitimiyle ilgili ders aldınız mı? evet () hayır ()

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? evet () hayır ()

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sorular		HİÇ KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM
1	Öğrenme güçlüğü çeken çocukları tanıyabilirim.					
2	Yetenekli öğrencileri tanıyabilirim.					
3	Kaynaştırma eğitimi için gerekli yöntemleri biliyorum.					
4	Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım edebilirim.					

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sorular		HİÇ KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KARARSIZIM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM
5	Yazma güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.					
6	Harfleri doğru yazma ile ilgili güçlük çeken öğrencilere yardım edebilirim.					
7	Matematiksel işlemlerde zorluk çeken öğrencilere yardım edebilirim.					
8	Duygusal ve davranışsal problemleri olan çocuklara problemlerini çözebilmeleri için yardım edebilirim.					
9	Bedensel engelli öğrencilerin problemlerini çözmeye yönelik yöntemleri uygulayabilirim.					
10	Üstün ve özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenleyebilirim.					
11	Dil problemi olan öğrencilerin problemlerini çözmeye yardımcı olabilirim.					
12	Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendilerine güven durumlarını yükseltebilirim.					
13	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmetlerini uygulayabilirim.					
14	Sosyal uyum güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırabilirim.					
15	Öğrencilerin kendilerini toplumun bir ferdi olarak görmelerini sağlayabilirim.					
16	Özel eğitim gerektiren her bireyin akranlarıyla birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkına sahip olduğunu inanıyorum.					
17	Eğitim-öğretim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre planlanması gerektiğini düşünüyorum.					
18	Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğine inanıyorum.					
19	Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmaması gerektiğine inanıyorum.					
20	Zihinsel yetersizliği yüksek seviyede olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi almaması gerektiğine inanıyorum					
21	Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda eğitimin başarı ile sürdürülebilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması					

Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sorular		HIÇ KATILMIYORUM	KISMEN KATILYORUM	KARARSIZIM	KISMEN KATILYORUM	KATILYORUM
	gerektiğini düşünüyorum.					
22	Kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum.					
23	Sınıf ortamında öğrencilere yönelik eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini düşünüyorum.					
24	Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve ilgili personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
25	DEBH (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu)'na sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde de kısa yanıt ve az sorulu sınavların kullanılması gerektiğini düşünüyorum.					
26	Bedensel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden çok sözlü uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
27	Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde proje uygulamalarının daha başarılı bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum.					
28	Otistik ve duygusal uyum güçlüğü çeken bireylerin gözlem formu ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					

Görüş ve Öneriler:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-4: BEP Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Bilgiler

1. Mesleki kıdem yılınız
2. Kurumda çalışma yılınız
3. Branşınız

1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?

a- Gerekliliği;

b- Yararı;

c- İçeriği;

d- BEP'i uygulamadaki güçlükleri.

2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yararlanıyorsunuz?

a. Kaynak kitaplardan aldığınız destekler nelerdir?

b. Öğretmen arkadaşlarınızdan aldığınız destekler nelerdir?

c. Velilerden aldığınız destekler nelerdir?

d. Okul idaresinden aldığınız destekler nelerdir?

