

Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2270-2297.

Geliş Tarihi: 21/07/2018

Kabul Tarihi: 28/12/2018

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE HİZMETİÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI*

Nesrin SÖNMEZ**
Serpil ALPTEKİN***
Bayram BIÇAK****

ÖZET

Karma yöntemle desenlenen bu çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi öz-yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma verileri yakınsayan paralel desen (NİC+NİT) kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın nicel boyutu 475, nitel boyutu ise 17 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırma verileri “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği” ölçeği ve “Odak Grup Görüşmesi Formu” ile toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri istatistiksel olarak, nitel verileri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda ölçekten elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Nitel boyutunda ise öğretmenler kaynaştırma eğitiminde yetersiz olduklarını ve hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, okul öncesi eğitimi öğretmeni, öz-yeterlik, hizmetiçi eğitim gereksinimi, karma yöntem.

SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND IN-SERVICE TRAINING NEEDS OF PRESCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION: A MIXED METHOD STUDY*

ABSTRACT

The aim of this study designed with mixed method is to determine preschool education teachers' self-efficacy perceptions, and their views on both their competences and in-service training needs, on inclusive education. In this study, data were collected using convergent parallel design (QUAN+QUAL). The quantitative phase of the work involved 475, the qualitative phase of the study involved 17 participants. The data of the study were collected by “Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities” scale and “Focus Group Interview Form”. Quantitatively collected data of the study were analyzed statistically and qualitative data were analyzed by descriptive analysis. In the quantitative phase of the study, it was concluded that the teachers found themselves sufficient in the inclusive education. But in the qualitative phase teachers stated that they find themselves inadequate and that in-service training is necessary for them in inclusive education.

Keywords: Inclusion, preschool education teacher, self-efficacy, in-service training requirements, mixed method.

*Çalışma Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nce desteklenen 2012.01.0110.003 nolu projenin bir bölümünden oluşturulmuştur.

**Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ndilersonmez@gmail.com

*** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, seralptek@gmail.com

****Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bayrambicak@yahoo.com

1.GİRİŞ

Özel gereksinimli çocukların (ÖGÇ) akranlarıyla etkileşimde bulunabilmeleri ve onları model alarak yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri ancak kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile mümkün olabilmektedir. Kaynaştırma, sadece ÖGÇ'in akranları ile aynı sınıfta bulunması anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda, çocuğa destek hizmetlerin sağlanarak, çocuğun gereksinimlerine dayalı bir program ile akranlarının yararlandığı eğitim hizmetlerinden benzer şekilde yararlanmasını sağlamaktır (Acarlar, 2013). ÖGÇ kaynaştırma eğitiminden ne kadar erken yararlanmaya başlarsa, bunun sonuçları da çocuk açısından o kadar olumlu olmaktadır. Nitekim birçok araştırmacı, kaynaştırma eğitimine erken başlamış olan çocukların, daha ileri okul dönemlerinde başlayanlara oranla eğitimden daha fazla yarar sağladıklarını, akademik kazanımlarının arttığını, çocuğu toplum içinde yaşamaya daha iyi hazırladığını ve akranlarıyla etkileşim fırsatları edindiğini belirtmektedir (Acarlar, 2013; Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009; Batu,2010; Frankel, Gold ve Ajodhia-Andrews, 2010; Odom, 2000; Özbaba, 2000). Dolayısıyla okul öncesi dönemden itibaren ÖGÇ'in kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanması gelişimleri ve de topluma uyumları için son derece önemlidir.

Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırma eğitime erken başlanmasının gerekliliğinin anlaşılmasıyla birlikte, kaynaştırma uygulamalarının okul öncesi dönemi de kapsayacak şekilde yasal düzenlemeler ile garanti altına alındığı görülmektedir. İlk olarak 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],1997) ile ÖGÇ için okul öncesi eğitim zorunlu hale gelmiş, ona bağlı olarak 2000 yılında çıkarılan ve yıllar içinde pek çok kez güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de detaylı olarak yer almaktadır (MEB, 2018). Yönetmelikte, 37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitiminin zorunlu olduğu, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmelerinin esas olduğu ifade edilmektedir.

Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın önemini vurgulayan bilimsel çalışmaların sonuçları ve ÖGÇ için okul öncesi eğitimi zorunlu kılan yasal düzenlemeler ile birlikte, kaynaştırma eğitiminden faydalanan ÖGÇ sayısı giderek artmış; okul öncesi eğitim öğretmenleri (OÖEÖ) sınıflarında daha fazla sayıda ÖGÇ ile karşılaşmaya başlamıştır. Bu da öğretmenlerin, yeni ve farklı mesleki problemler ile baş etmek durumunda kalmasına neden olmuştur (Batu, 2000; Seferoğlu, 2004). Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011), okul öncesi dönemde kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları problemleri iki başlık altında ele almıştır. Bunlar, bilgi (BEP hazırlama ve uygulama, aile ile iletişim) ve fiziki alt yapıdır (materyal eksikliği, sınıf mevcudu, sınıf büyüklüğü). Altun ve Gülben (2009) ise yaptıkları çalışmada, OÖEÖ'nin, ÖGÇ'in davranış problemleri ile başa çıkma, öğrenciden geri dönüt alamama, akranların öğrenciyi kabul etmemesi, zamanı planlayamama ve veli ilgisizliği şeklinde problemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmacı da öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında yaşadıkları problemleri, yeterli eğitim almama, ileri düzeyde yetersizlik gösteren çocuklar olması, fiziki ortam yetersizlikleri ve akranların reddetmesi olarak belirlemişlerdir (Atay, 1995; Batu, 1998; Gök ve Erbaş, 2011; Varlier ve Vuran, 2006;Yavuz, 2005).

Eğitim sürecinde ÖGÇ'nin gereksinimlerine uygun öğrenme yaşantılarının planlanıp uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı bu tür problemler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olumsuz bakmalarına, ne yapacaklarını bilemedikleri için kendilerini yetersiz hissetmelerine ve başarısız olacaklarını düşünmelerine sebep olabilmektedir (Buell, Hallam ve Gamel-McCormick, 1999; McGregor, Halverson, Fisher, Bhaermen ve Salisbury, 1998). Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine olumlu bakmakla birlikte özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları sıklıkla ifade edilmektedir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009; Batu, 1998; Bozarlan ve Batu, 2014; Koçyiğit, 2015; Kwon, Hong ve Jeon, 2017; Varlıer ve Vuran, 2006; Yavuz, 2005). Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle yeterli donanıma ulaştırılması, hem ÖGÇ'nin gelişimi hem de öğretmenin mesleki gelişimi açısından zorunlu görünmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili şekilde yürütebilmeleri, iyi eğitim almalarının yanı sıra, öğretmenlik mesleğini yerine getirebileceklerine olan inançları yani öz-yeterlik algıları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Battal, 2007; Buell ve diğerleri, 1999; Cerit, 2010; Walls, 2007). Öğretmenin öz yeterlik algısının öğretimin niteliğini, kullandığı yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını etkilediği dolayısıyla da öğrenci başarısında önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Bray-Clark ve Bates, 2003; Friedman ve Kass, 2002). Benzer şekilde başarılı bir kaynaştırma için kilit rol üstlenen öğretmenlerin, farklı gelişen çocuklarla çalışabileceğine dair algılarının, inançlarının ve tutumlarının, kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyen unsurlar olduğu ifade edilmektedir (Batu, 2000; Batu, 2010; Brownell ve Pajares, 1999; Kargın, 2004).

Alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasında yüksek ilişki olduğu, ayrıca kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algısının, tutumların yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Özokcu; 2018). Diken (2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken kendini yeterli hissedemeyen öğretmen adaylarının aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirdiklerini belirtmektedir. Soodak ve Podell (1993), öz-yeterlik algı düzeyi düşük olan öğretmenlerin, yetersizliği olan öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesi konusunda olumsuz görüş belirttiklerini rapor etmektedir. Benzer şekilde, öz-yeterlik algısı düşük olan kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisi için kullandıkları stratejilerin son derece kısıtlı olduğu (Brophy ve McCaslin, 1992); öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin önceliği öğrenme ve davranış sorunu olan öğrencilere verdikleri (Wertheim ve Leyser, 2002); yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin, özel eğitim şüphesi duyduğu öğrencisini özel eğitime yönlendirme olasılığının azaldığı (Meijer ve Foster, 1988) yönündeki araştırma sonuçları, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen öz-yeterlik algısının önemini göstermektedir.

Öğretmen öz-yeterlik algısının kaynaştırma eğitiminin niteliğinde önemli bir etken olduğunun anlaşılması ile birlikte "kaynaştırma öğretmeni öz-yeterliliği" kavramı öne çıkmıştır. Kaynaştırma öğretmenlerinin yeterliklerinin farklılaşması nedeniyle araştırmacılar öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını belirleyecek

ölçek geliştirme çalışmaları yürütmüşlerdir. Farklı alanlardan öğretmen adaylarının (Loreman, Sharma ve Forlin, 2013); ilk ve ortaokul öğretmenlerinin (Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012); OÖEÖ'nin (Bruns ve Mogharberran, 2009); okul öncesi ve erken çocukluk dönemi özel eğitimi öğretmen adaylarının (Voss ve Bufkin, 2011; Walls, 2007) kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algısını ölçen bu ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de de kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısı ölçekleri kullanılarak öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısını belirlemeyi hedefleyen çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Toy ve Duru (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının "yapabilirim" düzeyinde olduğunu, Yavuz (2017) ise yüksek olduğunu bulmuştur. Sınıf öğretmeni adayları ve öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlere göre kaynaştırma eğitiminde kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucu elde edilmiştir (Camadan, 2012). Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kendilerini yetersiz gördüğü bulunmuştur (Battal, Aksüt ve Yıldız, 2005). Farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan iki çalışmada ise öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin, orta düzeyde (Dolapçı ve Yıldız-Demirtaş, 2016) ve yüksek düzeyde olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Özokçu, 2018).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarının, onların öğretim etkinliklerini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, bu algıları olumlu yönde değiştirecek, kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacak etkili hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi gereklidir. Dolayısıyla öğretmenler kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerini artıracak programlarla donatıldıklarında, sadece kaynaştırma için değil aynı zamanda sınıf içi ve dışı uygulamalarda ÖGÇ'la ne yapmaları gerektiği konusunda da kendilerini daha yetkin hissedebilirler (Batu, 2010). İşlevsel ve etkili bir kaynaştırma öğretmeni hizmetiçi eğitim programı geliştirmek için ise öncelikle öğretmenlerin bu konuda gereksinimlerinin çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Akalin ve diğerleri, 2014; Doğan ve Tatık, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Akalin ve İşcen-Karasu, 2015; Uşun ve Cömert, 2003).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar tarandığında, bir kısım çalışmanın genel anlamda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlerken, bir kısım çalışmanın da doğrudan kaynaştırmaya yönelik gereksinimleri belirlemek üzere yapıldığı görülmektedir. Genel olarak hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında kaynaştırma eğitimi konusunda gereksinimlerin de ifade edildiği görülmektedir. Örneğin, anket ile genel hizmet içi gereksinimlerin belirlendiği iki çalışmada OÖEÖ'nin, ÖGÇ'in özellikleri, erken müdahale programları ve okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi (Doğan ve Tatık, 2014) ve özel gereksinimli çocuklar (Temel, Ersoy, Tezel-Şahin, Avcı ve Turla, 1999) konularında eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. OÖEÖ'nin yine genel anlamda öğretmen yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada ise okul müdürleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonunda, okul müdürlerinin belirttiği 13 adet hizmetiçi eğitim gereksinim alanı arasında, ÖGÇ konusunun da yer aldığı görülmektedir (Bağ ve Çeviker-Ay, 2017).

Öğretmenlerin doğrudan kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi hedefleyen çalışmalarda öğretmenlerin hizmetiçi gereksinimleri arasında, program uyarlama, akademik ilerlemenin değerlendirilmesi, müfredatı uyarlama, davranış yönetimi, BEP geliştirme ve yardımcı teknolojinin kullanılması (Buell ve diğerleri, 1999; Jenkins ve Ornelles, 2009); ÖGÇ'in özellikleri, sosyal beceri eğitimi, en az sınırlandırıcı eğitim ortamlarının kullanımı, amaç belirleme ve değerlendirme (Sazak Pınar, 2014) konularının yer aldığı görülmektedir. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar tarandığında ise yurtdışında iki adet çalışmaya rastlanmıştır. Majoko (2018), nitel yöntemle yaptığı çalışmasında, kaynaştırma eğitiminde öğretim sunma, uygulamaya yönelik daha fazla deneyim, yardımcı teknolojiler konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bruns ve Mogharberran (2009), OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde gereksinimlerini belirlemek üzere anket uygulamıştır. 6 seçeneqli gereksinim listesinden öğretmenlerin ilk üç sırada, davranış sorunları, iletişim stratejileri ve motor yetersizliği olan çocuğu tutma ve pozisyonlama konularını seçtiklerini belirlemiştir.

OÖEÖ'nin doğrudan kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik yurtdışında yapılan çalışmalar tarandığında, yurtdışında olduğu gibi sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Akalın ve diğerleri (2014), nitel yöntemle yürüttükleri çalışmada, OÖEÖ'nin, ÖGÇ'in performansını değerlendirirken, aileleri ile birlikte çalışırken, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını (BEP) hazırlarken, öğretimsel içeriğin uyarlanmasında ve davranışsal sorunlarla başa çıkma konularında bilgi, beceri, deneyim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak (2016), OÖEÖ'in öğretim öncesi hazırlık aşaması, BEP hazırlama, değerlendirme konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirlemiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma OÖEÖ'nin gereksinimleri ve yeterliklerine göre bir hizmetiçi eğitim programı geliştirmeyi hedefleyen bir projenin ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Projede ilk önce OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını belirleyecek bir ölçek uyarlama çalışması yapılmış (Sönmez ve Bıçak, 2017), ardından OÖEÖ'nin öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerini belirlemek üzere bu çalışma planlanmıştır. Alanyazında OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitimi öz-yeterlik algısını, okul öncesinde kaynaştırmaya yönelik geliştirilmiş bir ölçekle ölçen çalışmaya rastlanamamıştır. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi gereksinimlerini belirleyen nitel ya da nicel araştırma deseni ile yürütülmüş çalışmalar olmakla birlikte, OÖEÖ'nin doğrudan, kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını ve hizmetiçi gereksinimlerini karma yöntem yaklaşımıyla belirleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Karma yöntem yaklaşımıyla desenlenen bu çalışmada, bir yandan büyük örneklem grubundan genellenebilir nicel sonuçlar elde ederken, diğer yandan da görüşmelerle derinlemesine veriler elde etmek, her iki tür veriyi bir çalışma içinde tartışabilmek hedeflenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada, Antalya ilinde bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan OÖEÖ'nin, kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını ve kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği ölçeği alt ölçeklerinde öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul öncesinde kaynaştırma eğitimi öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algılarını belirlemeyi hedefleyen ilk çalışma olması bakımından öncü nitelikte bir çalışmadır. Bunun yanında OÖEÖ'nin öz-yeterlik algılarını ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerini, hem nicel hem de nitel veri toplayarak bütüncül bir anlayışla incelemeyi hedeflemesi açısından çalışmanın, özgün ve alana katkı sağlayacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin, işlevsel ve etkili hizmetiçi eğitim programlarının bu tür ihtiyaç belirleme çalışmalarının sonuçlarına göre geliştirilmesi konusunda araştırmacı ve karar vericiler için yön gösterici olacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma karma yöntem ile desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Karma yöntem araştırması, hem nitel hem de nicel verilerin kullanımını içerir (Creswell ve Plano-Clark, 2014; Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada veriler eş zamanlı toplanarak iki bilgi türüne de eşit olarak ağırlık verilen (NİC+NİT) yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Böylece çalışmada eşzamanlı olarak toplanan veriler ışığında, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve de hizmetiçi gereksinimlerinin, hem nicel hem nitel açıdan ortaya konulması ve tartışılması hedeflenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın nicel verileri, Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan tüm okul öncesi eğitim öğretmenleri ile toplanmıştır. Ölçek 462 (%97,3)'i kadın, 13 (%2,7)'ü erkek olmak üzere toplam 475 ölçeğe ait veriler analiz edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Çalışmanın Nicel Aşaması Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler*

	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	462	%97,3
Erkek	13	%2,7
Kıdem		
0-5 yıl	166	34,9
6-10 yıl	133	27,9
11-15 yıl	73	15,3
16-20 yıl	32	6,7
21 yıl ve üzeri	71	14,9
Mezun Olunan Okul		
Ön-lisans	43	9,0
Önlisans+Lisans Tamamlama	38	8,0
Lisans	387	81,3
Yüksek Lisans	7	1,5
Mezun Olunan Bölüm		
Çocuk Gelişimi	87	18,3
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği	351	73,7
Diğer	37	7,6

Çalışmanın nicel boyutunda 462 katılımcı (%97,3) kadın, 13 katılımcı (%2,7) erkektir. Kıdem açısından yığılmanın %34,9 oranıyla 0-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcılarda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 6-10 yıl (%27,9), 11-15 yıl (%15,3), 21 ve üzeri yıl (%14,9) ve son olarak 16-20 yıl (%6,7) izlemektedir. Mezun oldukları okul açısından bakıldığında katılımcıların 387'si (%81,3) lisans, 43'ü (%9) ön-lisans, 38'i (%8) lisans tamamlama ve 7'si (%1,5) yüksek lisans mezunudur. Mezun oldukları bölüm açısından incelendiğinde katılımcıların 351'inin (%73,7) okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümünden, 87'sinin (%18,3) çocuk gelişiminden ve 37'sinin (%7,6) diğer bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Çalışmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bunun için öncelikle Antalya'da merkeze yakın 3 ayrı ilçede bulunan ve kaynaştırma uygulamalarına en fazla yer verdiği bilinen üç bağımsız anaokulu yöneticilerine ulaşılmıştır. Çalışma amacı kendilerine aktarılmış ve okullarında görevli olup şu ölçütleri karşılayan 6 öğretmene görüşme isteği iletilmiştir: (1) alan mezunu olma, (2) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ya da önceki yıllarda bulunmuş olma (3) en az 3 yıllık hizmet süresi olma ve (4) çalışmaya katılmaya gönüllü olma. Görüşmelerin bu ölçütleri karşılayan, 6'şar öğretmen ile gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bir okuldaki öğretmenin son anda toplantıya katılmaması nedeniyle toplamda 17 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de odak grup görüşmesi katılımcılarına ait demografik bilgiler katılımcıların kendilerinin belirlediği kod isimleriyle verilmektedir.

Tablo 2.
Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Okul No	Kod Adı	C.	E.D.	Kıdem (yıl)	Ç.Y.	K.D.A.	K.H.E.A.
1	Masal	K	Lisans	3-5	Bedensel		
	Irmak			3-5	Bedensel+ zihinsel		
	Aylin			3-5	Otizm		
	Fatoş			6-10	Zihinsel		√
	Semra			6-10	Down S.		√
Mihrimah	11-15	DEHB+ B.Kas G.G					
2	Neslihan	K	Lisans	3-5	Bedensel	√	
	Emel			6-10	Otizm	√	
	Ayşe			6-10	Hafif Z.E. /işitme	√	
	Aysel			20 ve üzeri	Down S.		
	Feride			Önlis.+Lis T.	20 ve üzeri	Zihinsel E.	√
3	Gizem	K	Lisans	3-5	Görme/İşit	√	
	Mine			6-10	Otizm	√	
	Bihter			6-10	Down S.	√	√
	Fisun			11-15	Otizm/DEH B	√	
	Süheyla			16-20	DEHB		
Mete	E	16-20	Otizm	√			

C. Cinsiyet; E.D. Eğitim Durumu; Ç.Y. Çocuğun Yetersizliği; K.D.A. Kaynaştırma Dersi Alma; K.H.E.A. Kaynaştırma Hizmetiçi Eğitim Alma

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların birinin erkek, 16'sının kadın olduğu; birinin önlisans sonrası lisans tamamlamış, 16'sının lisans mezunu olduğu; 5'inin 3-5 yıl, 6'sının 6-10 yıl, 2'sinin 11-15 yıl, ikisinin 16-20 yıl, ikisinin de 20 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin, otizm, zihinsel, down sendromu, bedensel, DEHB, çoklu yetersizlik tanısı almış öğrenciler olduğu görülmektedir. 10 katılımcı lisans eğitiminde kaynaştırma dersi almış, 4'ü ise kaynaştırma ile ilgili hizmetiçi eğitim almıştır. Hem lisans eğitiminde ders alan hem de hizmet içi eğitime katılan 4 katılımcı bulunmaktadır. 5 katılımcı ise ne lisans ne de lisans sonrası konu ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel aşamasında veriler iki ayrı formla toplanmıştır. İlki, katılımcılara ait demografik bilgileri edinebilmek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Katılımcı Bilgi Formu", ikincisi ise Walls (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sönmez ve Biçak (2017) tarafından yapılan, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği (ÖGÇKÖY)" ölçeğidir. 19 maddeden

oluşan ÖGÇKÖY ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,96, iki yarı test güvenilirlik katsayısının ise 0,86 olduğu gözlenmiştir. ÖGÇKÖY, özel eğitimle ilgili bilgi, engelli çocuklarla ilgili bilgi, kaynaştırma ortamında ÖGÇ'la öğretim yapabilme yeterliği, ÖGÇ'ların gereksinimlerini karşılamak için etkili öğretim yöntemlerini kullanma ve uyarlama yapma yeterliklerine dair algı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. ÖGÇKÖY ölçeğinin puanlaması 5'li Likert formatında düzenlenmiştir. Ölçek genelinden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 19 ile 95 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse öz-yeterlik algısı da o oranda yüksek anlamına gelmektedir. Ölçekten alınacak puanların toplamı genel olarak öz-yeterlik algısı hakkında bilgi verirken, ölçeğin alt ölçeklerinden alınan puana göre de geliştirilmesi gereken yeterlik alanı saptanabilmektedir (Sönmez ve Bıçak, 2017).

Çalışmanın nitel verilerinin toplanabilmesi için ise, katılımcıların demografik bilgilerini almak üzere "Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Bilgi Formu", okul öncesinde kaynaştırma eğitimi öğretmen yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik görüşlerini almak üzere "Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Odak Grup Görüşmesi Formu" geliştirilmiştir. Görüşme formunu geliştirmek için öncelikle konu ile ilgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışı nitel ve nicel çalışmalar taranmıştır. Odak grup görüşmesinin amacına ve kavramsal çerçeveye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sorular oluşturulduktan sonra bağımsız bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzman görüşlerine göre son düzeltmeler yapılmıştır. Ardından araştırma sorularının, farklı bir anaokulunda iki öğretmen ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası sadece bilgi formunda birkaç değişiklik yapılmış, araştırma soruları aynen kullanılmıştır.

Odak grup görüşmeleri, araştırmacıların ikisi tarafından üç ayrı anaokulunda okul yönetiminin izin verdiği toplantı odalarında, önceden belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılar, moderatör ve raportör için isimlikler hazırlanmıştır. Moderatör ve raportör odak grup görüşmesinden önce görüşmenin yapılacağı ortama gelmiş, hazırlıkları (masa, sandalye, kâğıt, kalem, oturma düzeni, içecek, yiyecek gibi) tamamlamış ve katılımcıları karşılamıştır. Kayıt cihazı kontrolü yapılmıştır. Görüşme başlamadan önce moderatör, görüşmenin yapılacağı tarihi, yeri, saati, kimin yöneteceğini ve raportörün adını kayıt cihazına kaydetmiştir. Görüşmenin başında bilgi formları dağıtılmış ve katılımcılardan doldurmaları istenmiştir. Kalem, kâğıt, yedek pil gibi malzemeler masa üzerinde hazır bulundurulmuştur. Rahatsız edilmemek için toplantı odasının kapısına not yazılmıştır. Toplantı başında moderatör görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceğini belirtmiştir. Yapılan bu kayıtların çalışmada görevli araştırmacılar tarafından raporlaştırılacağı ve bu raporlarda kesinlikle katılımcıların gerçek adlarının yer almayacağı belirtilmiştir. Katılımcılara görüşme sırasında kendilerine belirledikleri kod isimle mi yoksa gerçek isimleriyle mi hitap edilmesini istedikleri sorulmuştur. 3 okulda da katılımcılar kendilerine kod isimleri ile hitap edilmesini istemiştir. Kod isimler katılımcıların önlerine kağıtlara yazılmış ve bu isimlerle kendilerine hitap edilmiştir. Görüşme başlamadan önce cep telefonlarının kapatılması gerektiği vurgulanmıştır. Görüşmeler bir okulda 1 saat 40 dakika birinde 1 saat diğerinde ise 1 saat 20 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmeleri aşağıdaki başlıklara uygun şekilde planlanmış ve yürütülmüştür.

- Açılış: Tanışma
- Araştırma ve araştırmacıların tanıtımı
- Katılımcıların kısaca kendini tanıtması
- Çalışma amacının ve yönteminin açıklanması
- Tartışma konularının görüşülmesi
- Kavramların açıklanması
- Hazırlayıcı sorunun yöneltmesi
- Odak grup görüşme sorularının yöneltmesi
- Moderatörün genel değerlendirmesi ve kapanış (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Kırcaali-İftar, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel olarak toplanan verileri istatistiksel olarak, nitel olarak toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz için SPSS, nitel yöntemle toplanan verilerin analizi için Nvivo nitel veri analizi yazılımı kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verilerine yönelik olarak, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek üzere betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Çalışmada toplanan nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenen temalara göre çalışma verileri yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada veriler, kaynaştırma öğretmeni yeterlikleri ve kaynaştırma eğitiminde hizmet içi eğitim gereksinimleri olmak üzere iki ana tema ışığında araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar, kodlamalar yoluyla belirlenmiştir. Kodlamalar, çalışma ekibindeki iki öğretim üyesi tarafından, birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Ardından yapılan kodlamalar birbiriyle karşılaştırılmış, farklılık olan kodlamalar için uzlaşma sağlanmıştır. Kodlamalar konusunda uzlaşıdan sonra her iki gözlemci bu kez kodlanan verilerin hangi alt tema altına alınacağını birbirlerinden bağımsız olarak işaretlemiş ve sonra karşılaştırarak farklılık gözlenen kod ve temalarda uzlaşma sağlamıştır.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği için: (1) amaçlı örnekleme yapılmış; (2) yöntemler ayrıntılı açıklanmış; (3) doğrudan alıntılara yer verilmiş; (4) nitel çalışmalar uzmanı bir öğretim üyesinin teyidi alınmış; (5) katılımcıların kimlikleri kod isimler kullanılarak gizli tutulmuş; (6) ses kayıtlarının dökümü bağımsız bir okuyucu tarafından kontrol edilmiş; (7) araştırmacılar arasında ana temaların altında oluşan alt temalar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Ancak katılımcı teyidi öğretmenlerin seminer döneminden sonra yaz tatiline çıkması nedeniyle alınamamıştır.

3. BULGULAR

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Öz-Yeterlik Algılarına Yönelik Nicel Bulgular

OÖEÖ'nin, ÖGÇKÖY ölçeğinin dört alt boyutunda yer alan maddelere, 1-5 arasında verdikleri yanıtlar sonucunda elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Ölçeğin Alt Boyutlarında Öz-Yeterlik Algısına Ait Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Özel Eğitimle İlgili Yasa ve Süreçlere Yönelik Bilgi	475	3,316	0,850
Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Bilgi	475	3,997	0,756
Özel Gereksinimli Çocuklara Öğretim Sunma Konusunda Güven	475	3,175	0,869
Etkili Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Uyarlama Yapma Becerisine Yönelik Algı	475	3,231	0,959

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek ortalamanın, ölçeğin ikinci boyutu olan ÖGÇ'a yönelik bilgi boyutunda ($\bar{X}=3,997$); en düşük ortalamanın ise üçüncü boyut olan ÖGÇ'a öğretim sunma konusunda güven boyutunda ($\bar{X}=3,175$) olduğu görülmektedir. Boyutlara ait standart sapma değerleri ise 0,756 ile 0,959 arasında değişim göstermektedir.

OÖEÖ'nin Kaynaştırma Eğitimi Yeterlikleri ve Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerine Yönelik Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel boyutunda bulgular iki ana temaya göre sıralanmıştır. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri. Temalara yönelik sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş, veriler sıklık tablolarıyla görselleştirilip alıntılarla da desteklenmiştir. Alıntıların hangi katılımcıya ait olduğunu belirtmek için, 'okul' kelimesinin kısaltması O harfinin yanına çalıştığı okulun numarası (1, 2 veya 3), numaranın yanına da katılımcının kod adı yazılmıştır (Örn. O1:Aylin). Bazı sorularda katılımcıların birden fazla görüş bildirmesi nedeniyle frekans toplamı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Dolayısıyla, bulgular okunurken bu noktanın dikkate alınması gerekmektedir.

OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde yeterliklerine ilişkin görüşleri

Odak grup görüşmesinde katılımcılara kaynaştırma eğitiminde yeterliklerine ilişkin görüşlerini almak üzere "etkili kaynaştırma yapabilmek için öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler sizce neler olmalıdır" ve "Sizce okul öncesi eğitim öğretmenleri bu yeterlikleri ne ölçüde taşıyorlar" soruları yöneltilmiştir. OÖEÖ'nin ilk soruya ilişkin görüşlerinin bilgi, planlama, uygulama ve öz nitelikler temalarında toplandığı belirlenmiştir. Tablo 4'te kaynaştırma öğretmenin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin alt temalara ait yeterliklerin frekansı okullar bazında verilmektedir.

Tablo 4.*Kaynaştırma Öğretmeni Yeterliklerine İlişkin Görüşler*

Alt Temalar	Yeterlikler	Okul 1 f	Okul 2 f	Okul 3 f	Toplam
Bilgi	Engelli Çocuklar	xxxxx	xxx	xxxx	12
	Çocuğa Yaklaşım	xx	xx	xxx	7
	Ailesiyle İletişim		xx		2
Planlama	BEP Geliştirme	x	xx		3
	Etkinlikler		x		1
Uygulama	Öğretim Yöntemleri	xxx		x	4
	Uyarlama	x		x	2
	Sosyal Kabulü		x		1
	Sağlama				
Öz Nitelikler	Sabırlı		x		1
	Soğukkanlı		x		1
	Çocukları Seven		xx		2

Tablo 4'e bakıldığında, öğretmenler en fazla bilgi alt temasında yeterli olmaları gerektiğini belirttiği görülmektedir. Bilgi alt teması içinde de en fazla yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla ilgili bilgili olmaları gerektiği görüşü belirtilmiştir (s.12). Ardından yetersizliği olan çocuğa nasıl yaklaşacağına dair bilgili olması (s.7) ve ailesiyle iletişim konusunda bilgili olması (s. 2) yönünde görüş bildirilmiştir. Bilgi temasına ilişkin olarak katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"...otistik bir öğrencinin sahip olduğu özellikler nelerdir nasıl yaklaşılması gerekir işte zihinsel engelli tabi onun seviyeleri var ağır hafif orta derecede yani daha çok tabi hafif derece de gelenler dediğimiz gibi. Yol katedebiliyoruz ama ona da bilinçli yaklaşmak çok önemli onlara nasıl yaklaşılması gerekir? İşte işitme engelli bir öğrenci ile nasıl konuşmak gerekir? Nasıl yaklaşmak gerekir?..." (O2:Ayşe).

"...ben bir kere her şeyden önce bu çocukla iletişim kurmayı biliyor muyum işte işitme engelli diyorsunuz bana geldi işitme engelli bir çocukla nasıl konuşulur yüzüne bakarak konuşacaksın zaten bütün çocuklarımızın seviyesine mutlaka yüzümüz gözümüz aynı hizaya gelerek konuşmak bütün çocuklarla böyle yapmak gerekiyor değil mi? Ama işin incelikleri var değil mi yani..." (O1:Masal)

Planlama alt temasına dair 4 katılımcı görüş bildirmiştir. Bunlardan üçü BEP geliştirme konusunda yeterli olmayı vurgularken, 1 katılımcı etkinlik geliştirme konusuna vurgu yapmıştır. Planlama temasına ilişkin olarak bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

"Yani Süpermen olmalarına gerek yok yani normal diğer çocuklara davranmalarına göre davranmaları yani mesleki yeterlilikte olmaları yeterli zaten. Sadece tek yapılması gereken bireysel eğitim programı. Çocuğa özel normal seviyesini belirleyip geliştirmek için daha fazla etkinlik yapmak gerekiyor. Onun dışında çok büyük bir şey katetmeye gerek yok zaten amaç diğer çocukları görüp onlar gibi davranmasını sağlamak yani aslında...." (O2:Aysel).

Uygulama alt temasında 4 katılımcı öğretim yöntemlerinde yeterli olması gerektiğini belirtirken, 2 katılımcı uyarlama konusunda yeterli olmayı, 1 kişi de sosyal kabulü

sağlama konusunda yeterli olması gerektiğini belirtmiştir. Uygulama alt temasına ilişkin olarak katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Uygulama boyutunda mesela otizmlili bir öğrenciye nasıl davranmak gerekir bu problem. Ben mesela ilk şey yapıyordum ‘hadi yapabilir miyiz, birlikte yapabilir miyiz’ bu şekilde konuşuyordum, rica ediyordum ama böyle olmaması gerekiyor. Daha kesin ve net ‘bunu yap’ hani bu şekilde yaklaşmak gerekiyormuş. Bunu ben belki öncesinden bilseydim uygulama boyutunun nasıl olacağını daha farklı sonuçlar alabilirdim hani belki de nasıl davranmamız gerektiği bir etkinliği ona nasıl uygulatmamız gerektiği konusunda.”(O3:Gizem)

“...hani onların kaynaşmasını sağlayacak zaten sadece öğretmen olsaydı çocuğu buraya getirmenin bir anlamı yok yani tutarsınız özel ya da kaynaştırma merkezine götürürsünüz okula orda bir öğretmen geçer karşısına bak bu a bu kare. Ama amaç o değil yani diğer arkadaşlarıyla kaynaşmasını sağlamak yani bu yüzden öğretmenin rehber olması gerekiyor etkinliklerde. Ona biraz daha yardımcı olması gerekiyor hani diğer çocuklara nasıl davranıyorsa bence ona da öyle davranması gerekiyor”. (O3:Bihter)

Son alt tema olan öğretmene ait kişilik özelliklerine dair yeterlikler de ifade edilmiştir. Bunlar arasında iki katılımcı çocukları seven, biri soğukkanlı biri de sabırlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Her okul öncesi öğretmeni ya da her öğretmen sahip olması gereken en önemli değer çocukları sevmesi gerekiyor” (O2:Ayşe)

“Öncelikle sabırlı olmalı” (O2:Emel)

OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde yeterliklerine ilişkin ikinci olarak sorulan “bu yeterlikleri ne ölçüde karşıladıklarına ilişkin” soruya tüm katılımcılar, *yetersiz oldukları* şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Düşündüğüm zaman yeterli değiliz bir kere kesinlikle yeterli değiliz. Kaynaştırma eğitimi verecek bir öğretmen çünkü o çocuğun durumunu çok iyi biliyor olması lazım. Çünkü acemisiniz durum hakkında bir bilginiz yok belki de onun için iyi bir şey yapayım derken onun durumuna tamamen aykırı bir şey yapmaya çalışıyorsunuz” (O1:Aylin).

“Gerçekten bilmiyorum yani bana şu raporu bu raporu hazırla deseniz ne yazacağımızı veya buraya ne yazacağım diye siz bir sürü soru sorarsınız bilgisiziz bu konuda” (O1:İrmak).

“Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum”. (O3: Fisun)

OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik görüşleri

OÖEÖ'ne ikinci ana tema olan kaynaştırma eğitiminde hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik olarak, “Kaynaştırma eğitimi konusunda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri var mıdır? Varsa geliştirilecek hizmetiçi eğitim programında sizce hangi konular olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 5’te kaynaştırma eğitiminde hizmet içi eğitim gereksinimlerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 5.

Kaynaştırma Eğitiminde Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine Yönelik Görüşler

Konular	Okul 1 f	Okul 2 f	Okul 3 f	Toplam
Engel Türleri ve Özellikleri	xxxxx	xxx	xx	10
Program Hazırlama		xx	xxxx	6
Etkinliklerin Planlanması	xxx	x	xx	6
Sınıf Yönetimi	x		xx	3
Sosyal Kabulü Artırma		xx	x	3
Engelli Çocuğa Beceri Kazandırma	x		x	2
2013 Programı Eki			x	1
Aile ile İletişim		x		1

Katılımcıların tümü hizmetiçi eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Bence gerekiyor yani ben kendi adıma konuşayım 98 mezunuyum okulda gördüğüm özel eğitim dışında başka bir şey görmedim. İşte 94-98 yılları arasında eğitim gördüm hatta bir dönem gördüm özel eğitimi bir şey görmedim ve kendimi yetersiz görüyorum bence bu konuda eğitim alınmalı....” (O1:Süheyla)

“İyi bir eğitim almak gerekiyor evet”.(O2: Neslihan)

“Var ama üç günle yapılacak bir şey değil..” (O3: Mete)

Katılımcıların kaynaştırma eğitiminde hizmet içi eğitim konularına yönelik görüşleri, 8 alt temadan oluşmuştur. En fazla, engel türleri ve özellikleri (s.10) alt teması altında görüş bildirilmiştir. Bunu program hazırlama (s.6), etkinlik planlama (s.6), sınıf yönetimi (s.3), sosyal kabulü artırma (s.3), engelli çocuğa beceri kazandırma (s.2), 2013 Programı eki (s.1) ve aile ile iletişim (s.1) izlemektedir. Kaynaştırma eğitiminde hizmet içi eğitim konularına yönelik katılımcı görüşleri aşağıda verilmektedir.

“Normal çocuklarla entegresini nasıl sağlayabiliriz çünkü biz normal insan için gerek okul öncesi gerek gelişiminde zaten normal çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili bir eğitim alıyoruz. Burada tek fark çocukların engel grubuna göre onlara engel grubuna göre program yapmak. Zaten normal çocuğa göre yapıyoruz birçok şey aynı fakat sadece engel durumuna göre ek bir şey yapmamız lazım. Program ve ondan sonra uygulama...” (O3: Mete).

“Mesela BEP planı nasıl hazırlanır” (O2:Ayşe).

“Nasıl etkinlik hazırlanır” (O3: Mine).

“Veliyle iletişim” (O2:Emel).

“Yani mesela çocuğun türüne göre hangi etkinliği daha iyi yaparsınız mesela etkinlik örnekleri uzmanlarla yapanlarla yani işte görme engelli öğrenciye okul öncesinden

tabi. Genelden değil kaynaştırmadan söz ediyorum bu sırada görme engelli öğrenci de şunları yapabilir veya işte otistik öğrenci de şu etkinliği yaptırabilirsiniz". (Ol:Fatoş)

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için ÖGÇKÖY ölçeği ile öz-yeterlik algılarına yönelik nicel veriler, odak grup görüşmesi ile OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim gereksinimlerine yönelik nitel veriler toplanmıştır.

Öğretmenlerin, ÖGÇKÖY ölçeğinin alt ölçeklerinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3,997$), ölçeğin ikinci boyutu olan *ÖGÇ'a yönelik bilgi* boyutunda sahip olduğu; en düşük ise üçüncü boyut olan *ÖGÇ'a öğretim sunma konusunda güven* boyutunda ($\bar{X}=3,175$) sahip olduğu belirlenmiştir. Betimsel istatistik verileri, OÖEÖ'nin kendilerini *özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi* konusunda yeterli gördüklerini göstermektedir. Buna göre OÖEÖ'nin genel anlamda çocuğun gelişimi üzerine bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür. En düşük ortalamanın elde edildiği *özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven* boyutunda yer alan maddelere bakıldığında, etkili öğretim yöntemleri, ailelerle çalışma, beceri analizi, işlevsel hedef beceri seçimi, BEP geliştirme gibi yeterlikler yer almaktadır. Bu maddelerin özel eğitim hizmetleri açısından kritik oldukları düşünülürse, öğretmenlerin bu konularda kendilerini daha yetersiz algılamaları manidardır. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını inceleyen çalışmaya rastlanmamakla birlikte, OÖEÖ'nin genel mesleki yeterliklerini ölçen ölçeklerin kullanıldığı iki çalışmada (Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013), OÖEÖ'nin öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel anlamda öğretmenlik mesleğinde kendilerini yeterli görseler de, kaynaştırma eğitiminde ÖGÇ'lara öğretim sunma konusunda yeterli görmedikleri izlenimi edinilmektedir. Dolayısıyla bu sonuçla aynı zamanda kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin bu konuda geliştirilmiş ölçeklerle öz-yeterlik algısının belirlenmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan genel öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algısı ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalarda, öğretmenlik öz-yeterlik algısının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri etkilediği belirtilmektedir (Brownell ve Pajares, 1999; Diken, 2006; Sarı ve diğerleri, 2009; Soodak ve Podell, 1993). Dolayısıyla normal eğitim öğretim sürecine göre çok daha dikkatli ve ayrıntılı planlama gerektiren kaynaştırma eğitiminin uygulayıcısı olacak öğretmenin, kaynaştırma eğitimi konusunda yetkinlik kazanması yoluyla öz-yeterlik algısının ve tutumlarının değiştirilmesinin, kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli olduğu görülmektedir.

OÖEÖ'nin kaynaştırma öğretmeni yeterliklerine ilişkin odak grup görüşmesi verilerine bakıldığında, bilgi, planlama, uygulama ve öz-nitelikler olmak üzere yeterlik alanlarının 4 tema altında toplandığı bulunmuştur. Her bir temanın altında kodlanan yeterliklere bakıldığında ise öğretmenlerin *bilgi* alt teması altında en fazla engelli çocuklarla ilgili bilgili olmaları gerektiği görüşü belirtilmiştir. Bilgi alt teması altında ayrıca engelli çocuğa yaklaşım ve ailesiyle iletişim konularında yeterlikler de yer almıştır. *Planlama* alt temasında, öğretmenler BEP geliştirme ve etkinlik geliştirme konularına değinmiştir. *Uygulama* alt temasında, öğretim yöntemleri, uyarılma ve sosyal kabulü sağlama konuları yeterlik olarak belirtilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Bruns ve

Mogharberran (2009) da, OÖEÖ'nin, kaynaştırma sınıfındaki çocuklar arasındaki etkileşimi geliştirmek, BEP geliştirmek ve değerlendirmek, aileleriyle birlikte çalışmak için uygun stratejileri ve müdahale tekniklerini bilmek, olumlu davranış öğretmek için davranışsal stratejiler ve etkili sınıf yönetimi gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Ek olarak bu çalışmada öğretmenlerin sosyal kabulü sağlamayı yeterlilik olarak belirtmeleri de önemli bir bulgudur. Nitekim bu bulgu, Altun ve Gülben (2009) ve Gök ve Erbaş (2011)'in okul öncesi öğretmenlere yönelik yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin "akranların ÖGÇ'ü kabul etmemesiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını" belirttiği bulgular ile örtüşmektedir. Sosyal kabulü sağlamaya yönelik yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenin de bu konuda problemler yaşaması doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada OÖEÖ'nin son yeterlik alanı olarak öz-nitelikler ifade edilmiştir. Bu öz-nitelikler arasında öğretmenlerin çocukları seven, soğukkanlı ve sabırlı olması gerektiği belirtilmiştir. Erden (1998), öğretmenin kişisel özelliklerini, hoşgörülü ve sabırlı olma; açık görüşlü, esnek ve uyarlayıcı olma; sevecen, anlayışlı ve esprili olma; yüksek başarı beklentisi olma; cesaretlendirici ve destekleyici olma şeklinde sıralamaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin yeterlikleri incelenirken öz-niteliklerine de bakılması gerektiğine vurgu yapılabilir.

ÖGÇKÖY ölçeğinde elde edilen nicel bulguların aksine odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin tümü kaynaştırma eğitiminde kendilerini "yetersiz" bulduklarını ve *hizmetçi eğitimin gerekli* olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar öğretmenler ankette yüksek sayılabilecek düzeyde kendilerini yeterli bulsalar da samimi bir görüşme ortamında derinlemesine toplanan nitel verilerde tam tersi görüş bildirmiştir. Çalışmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen sonuçlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, önceki çalışmaların sonuçlarıyla örtüşen bulgular elde edildiği söylenebilir. Bu çalışmanın nicel boyutundaki bulgulara benzer şekilde, genel eğitim öğretmenleriyle yapılmış çalışmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir (Özokçu, 2018; Toy ve Duru, 2016; Yavuz, 2017). Yine bu çalışmanın nitel boyutunda elde edilen, OÖEÖ'nin kendilerini kaynaştırma eğitiminde yetersiz gördükleri ve bilgilenmeye ihtiyaçları olduğu bulgusu, önceki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Crane-Mitchel ve Hedge; 2007; Gök ve Erbaş, 2011; Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Majoko, 2018; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın 2013; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Varlıer ve Vuran, 2006). Karma yöntem ile yürütülen bu çalışmada nicel ve nitel boyutta elde edilen veriler arasında öğretmen görüşlerinin farklı olmasının nedeni düşünüldüğünde, katılımcıların ölçek maddelerine her zaman samimi cevaplar vermeyebileceği ihtimali akla gelebilir. Ancak bu çalışmanın nicel ve nitel araştırma boyutlarında katılımcıların samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayımından hareket edildiği dikkate alınmalıdır.

Çalışmada katılımcıların belirtmiş olduğu hizmetçi eğitim gereksinimlerine bakıldığında gereksinimlerin, 8 alt temadan oluştuğu görülmüştür. Bu temalar, engel türleri ve özellikleri, program hazırlama, etkinlik planlama, sınıf yönetimi, sosyal kabulü sağlama, engelli çocuğa beceri kazandırma, 2013 Programı eki ve aile ile iletişim olarak sıralanmaktadır. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde hizmetçi eğitim gereksinimlerinin belirlendiği çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda OÖEÖ'nin değerlendirme, ailelerle çalışma,

BEP hazırlama, uyarlama yapma ve davranışsal sorunlarla başa çıkma (Akalın ve diğerleri, 2014); öğretim öncesi hazırlık, BEP hazırlama, değerlendirme (Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Dikici Sığırtmaç ve diğerleri, 2011); engelli çocuklarla çalışma (Temel ve diğerleri, 1999); özel eğitime gereksinim duyan çocukların özellikleri, erken müdahale programları ve okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi (Doğan ve Tatık, 2014) konularında hizmetiçi eğitim gereksinimleri olduğu bulunmuştur. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), önceki programlardan farklı olarak ekinde ÖGÇ için uyarlamaları içermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin mevcut programı ÖGÇ'ın bireysel farklılıklarına göre nasıl uyarlayacağına dair eğitim gereksinimi olduğunu bildirmesi, hizmet öncesinde ve hizmetiçinde bu konunun ele alınması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla hem bu çalışmada hem de önceki çalışmalarda, OÖEÖ'nin lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin, farklı yetenek seviyelerine sahip çocuklarla çalışabilme ve etkili kaynaştırma eğitimi sunma konusunda yeterli olmadığı ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. OÖEÖ'nin hizmetiçi eğitim gereksinimlerine bakıldığında aslında kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenin yeterliklerine işaret ettiği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmetiçi gereksinimlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri çerçevesinde değerlendirilip, programların buna göre geliştirilmesinin ve uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, ÖGÇKÖY ölçeğinin *özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven* boyutunda öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları verisi ile odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin belirttikleri hizmetiçi eğitim gereksinimlerine dair veriler örtüşmektedir. Ölçeğin, özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda güven boyutu altında etkili öğretim yöntemleri, ailelerle çalışma, beceri analizi, işlevsel hedef beceri seçimi, BEP geliştirme gibi yeterlikler yer almaktadır. Öğretmenler de çalışmanın nitel boyutunda hizmetiçi eğitim konuları arasında benzer konu başlıklarına değinmiştir. Buradan hareketle, ÖGÇKÖY ölçeğinin aynı zamanda OÖEÖ'nin hizmetiçi eğitim gereksinimleri konusunda bilgi verebileceği söylenebilir. Ancak bu tür öz-yeterlik ölçeklerinin kişinin kendini ne düzeyde yeterli gördüğünü belirlediği, yeterlik maddelerinde ifade edilen becerilere gerçek anlamda ne kadar sahip olduğunu ölçmediği unutulmamalıdır.

Bu çalışmada odak grup görüşmesine katılan tüm öğretmenler kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Sınırlı sayıdaki öğretmenden elde edilen verileri genellemek mümkün olmamakla birlikte bu çalışmada amaç nicel olarak toplanan verilerle nitel çalışma verilerinin birlikte ele alınarak tartışılmasıdır. Nitekim nitel yöntemle yürütülen benzer pek çok çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmada kendilerini yetersiz bulduklarının ifade edilmiş olması, daha geniş bir örnekleme sadece nicel olarak toplanan verilerin tek başına yeterli olamayabileceğini göstermektedir. Bu tür araştırmalarda kendini değerlendirmeyi içeren bir ölçekle elde edilen veriler, kişilerin ölçtüğü konuda gerçekten yeterli olup olmadığını belirleyememekte, ayrıca ankete dayalı çalışmaların samimi cevap vermeye ilişkin sınırlılığını taşımaktadır. Ya da tek başına nitel bir çalışmadan elde edilen veriler tüm evrenin görüşünü yansıtmayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada karma yöntem kullanılışının, yöntemin doğası gereği, bu sınırlılıkları azaltmaya hizmet ettiği ifade edilebilir. Sonuçta, bu tür öz-yeterlik algısı belirlemeye yönelik çalışmalarda karma yöntem kullanılması, veri çeşitliliği ve çok yönlü tartışma olanağı sunması bakımından önerilebilir. Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak ayrıca şu önerilere yer verilebilir:

Benzer bir çalışma, OÖEÖ adaylarıyla ya da diğer branşlarda görevli öğretmenlerle planlanabilir. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde gereksinimleri benzer şekilde belirlenerek, bu gereksinimleri karşılayacak işlevsel hizmetiçi eğitim programları geliştirilebilir. OÖEÖ'nin kaynaştırma eğitiminde yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığınca organize edilecek bir çalışmayla belirlenerek, bu yeterliklere sahip olmalarını sağlayacak eğitim programları lisans eğitimi, açık ve uzaktan eğitim ve yüz yüze öğretim olanakları ile sunulacak şekilde geliştirilebilir. Bu yeterliklerin arasına öğretmenlerin kişilik özelliklerini de içerecek öz-nitelikler eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013) Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul Öncesinde Kaynaştırma* (s:21-72) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 39-60. doi:10.14689/ejer.2014.54.3
- Akçamete, G., Kış, A. ve Gürgür, H. (2009). *Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi Ankara Üniversitesi bilimsel araştırma projesi kesin raporu*. Erişim Adresi: www.acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5288/5935.doc
- Altun T. ve Gülben A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağ, C. ve Çeviker Ay Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 289-312.
- Balaban, M., Yılmaz Ö. ve Yıldızbaş F. (2009, Mayıs). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Battal, D., Aksüt, M., ve Yıldız, F. (2005, Eylül). *Eğitim fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri (Uşak İli Örneği)*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, (4), 35-45.

- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion and related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjecse/article/viewFile/5000016586/5000016416>
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözöğlü, E., Çattık, M., ve Şahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401- 420. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.123456.
- Bozarslan, B., ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bray-Clark N. ve Bates R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842387.pdf>
- Brophy, J. E. ve McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 3-67. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1002045.pdf?refreqid=excelsior%3A13640598c00d767080b0bc411776c1b6>
- Brownell, M. T. ve Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 2(3), 154-64. Erişim Adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088840649902200303>
- Bruns, A. D. ve Mogharberran, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241. doi: 10.1080/02568540709594591
- Buell M. J., Hallam R. ve Gamel-McCormick M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156. <http://dx.doi.org/10.1080/103491299100597>
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068469/5000063531>
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self efficacy beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 68-85.
- Crane-Mitchel, L. ve Hedge, A. V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 353-366. <https://doi.org/10.1080/10901020701686617>

- Creswell, J.W. ve Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Basım). (Y. Dede ve S. B. Demir. Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304155>
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81. Erişim Adresi: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/eng/1565736367.pdf>
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. V. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Doğan, B. ve Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539. doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2418>
- Dolapçı, S. ve Yıldız Demirtaş, V. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 141 – 160. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/baebd/issue/31813/349090>
- Eldeniz Çetin, M. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 43, 259-274. doi: 10.9761/JASSS3260
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Frankel, E. B., Gold, S. ve Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16. doi: 10.1177/1096250610379983
- Friedman I.A. ve Kass E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686. doi:10.1016/S0742-051X(02)00027-6
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjese/article/viewFile/5000016575/5000016395>
- Gömlüksiz, M.N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221. doi: [10.7827/TurkishStudies.5336](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5336)
- Jenkins, A. ve Ornelles, C. (2009). Determining professional development needs of general educators in teaching students with disabilities in Hawaii. *Professional Development in Education*, 35(4), 635-654 doi: 10.1080/13674580802568930.

- Johnson B. ve Christensen L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (4. Basım) (S.B. Demir. Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (2004). Baş makale: Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-7.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/view/5000124094>
- Küçük Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1,(2), 460-473.
- Kwon, K.A., Hong, S.Y., ve Jeon, H.J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Loreman, T., Sharma, U. ve Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education Volume 38*,(1), 27-44. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- McGregor, G., Halverson, A., Fisher, I.P., Bhaermen, B. ve Salisbury, C. (1998). Professional development for all personnel in inclusive schools. *Consortium on Inclusive Schooling Practices Issue Brief*, 3(3). Erişim Adresi: <http://www.asri.edu/CSFP/brochure/prodevib.htm>
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *SAGE Open*, 1-16. doi: 10.1177/2158244018777568.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname*. Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim Adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim Adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Meijer, C. J. W. ve Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22, 378-385. doi: <https://doi.org/10.1177/002246698802200309>

- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27. Erişim Adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027112140002000104>
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1),189-226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özokçu, O. (2018). Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 305-325. doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.03.020>
- Sarı, H. Çeliköz, N. ve Seçer, Z. (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24(3), 29-44. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877918.pdf>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. ve Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sazak Pınar, E. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1097-1108. doi:10.5897/ERR2014.1856
- Seferoğlu, S. S. (2004) Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Soodak, L. ve Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81. doi: <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Sönmez, N. ve Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 156- 173. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.010>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5(2), 107-128. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjecse/article/view/5000016557/500001636>

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F. Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1–20. doi:10.12738/estp.2014.4.2078
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Akalın, S. ve İşcen Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4),324-341. doi: <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Temel, F., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Avcı, N. ve Turla, A. (1999, Eylül). *Anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, (17)1, 146-173.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,(2), 125-138.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory ve Practice*, 6, 553-585. Erişim Adresi: <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/30449da12c90abb66bb609325a56bb96antam.pdf>
- Voss, J.A. ve Bufkin, L.J. (2011). Teaching all children: Preparing early childhood preservice teachers in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 338-354. doi: 10.1080/10901027.2011.622240
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yavuz, M. (2017). Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 401-415. Erişim Adresi: http://www.inesjournal.com/Makaleler/561314595_25-id-1445.pdf
- Wertheim, C. ve Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, (1), 54-63. doi: 10.1080/00220670209598791
- Walls, S. D. (2007). *Early childhood preservice training and perceived teacher efficacy beliefs concerning the inclusion of young children with disabilities (Auburn University)*, Retrieved from (PreQuest Dissertations & Theses. (EX-07-CM-015)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yazar Soyadı, A. B. (Web sayfasının yayımlandığı ya da düzenlendiği tarih). Başlık. XX.XX.XXXX tarihinde <http://www.aaaaaaa.com> adresinden alınmıştır.
- Yazar Soyadı, A. B. (Web sayfasının yayımlandığı ya da düzenlendiği tarih). *Başlık*. Retrieved February 22, 2006, from <http://www.aaaaaaa.com>
- Yazar Soyadı, A. B., Yazar Soyadı, C. D., & Yazar Soyadı, E. F. (2000, 7 Mart). Makale İsmi. *Dergi ya da yayın ismi, Varsa sayı no, Varsa sayfa no*. XX.XXX tarihinde <http://www.aaaaaaa.com> adresinden alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The new learning outcomes of children with special needs (CSNs) are possible if only they interact with their peers in inclusive education practices. Scientific studies and the legal arrangements emphasize the importance of inclusion in preschool period for CSNs. The number of CSNs benefiting from inclusive regulations in educational environments has gradually increased and teachers have started to encounter more CSNs in their classes. This has led teachers to have to deal with new and different classroom problems (Batu, 2000; Seferoğlu, 2004). Such problems faced by teachers in the planning and implementation of learning experiences in accordance with the needs of the CSNs in their education processes can cause teachers to look at the inclusive education negatively and feel insecure and think that they would be unsuccessful because they do not know what to do (Buell, Hallam and Gamel-McCormick, 1999; McGregor, Halverson, Fisher, Bhaermen and Salisbury, 1998). In addition, it is frequently stated in the studies that teachers need special education support to look positively to the inclusive education (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu and İşcen, 2014; Akçamete, Kış and Gürgür, 2009; Batu, 1998; Bozarslan and Batu, 2014; Koçyiğit, 2015; Kwon, Hong and Jeon, 2017; Varlier, 2004; Yavuz, 2005). Teachers' qualifications required for the teaching profession is closely related to their belief and their ability to fulfill these duties and responsibilities (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek and Soran, 2004). Teacher self-efficacy perception is defined as the beliefs that teachers will demonstrate the necessary behaviors in order to employ teaching function successfully (Battal, 2007; Buell et al., 1999; Cerit, 2010; Walls, 2007). From this point of view, it can be said that one of the basic elements of success in the teaching environment is the sense of self-efficacy (Bray-Clark and Bates, 2003). Considering that teachers' self-efficacy perceptions affect teaching activities, it is necessary to develop effective in-service training programs that will change these perceptions positively and make them feel better. Therefore, when teachers are equipped with programs that will enhance their competence in inclusive education, they may feel themselves more competent not only for inclusion but also about what they should do with the CSNs in both in-class and out-of-class practices (Batu, 2010). For a functional and effective inclusion practice, it should be developed an in-service training program that require analyze the needs of the teachers in this regard (Akalin et al., 2014; Doğan and Tatık, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Akalin and İşcen-Karasu, 2015; Uşun and Cömert, 2003). In this respect, this study is expected to examine the self-efficacy perceptions of preschool teachers with a mixed method, collecting both quantitative and qualitative data; it is expected to be an original study that contributes to the field in terms of aiming to determine the teachers' self-efficacy perceptions and their inservice training needs based on these data. In this study, it was aimed to determine PETs' self-efficacy perceptions, and their views on both competences and their inservice training needs, on inclusive education.

2. Method

This study designed with a mixed method is aimed to determine the pre-school teachers (PETs)' self-efficacy perceptions, their opinions on competences and their in-service training needs in inclusive education. In this study, the data were collected with

convergent parallel design which is equally weighted for both qualitative and quantitative data sets. Quantitative data on the self-efficacy perceptions of the PETs were collected using the "Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities" (TEIYCD) scale. For the qualitative data, "Preschool Inclusive Education Focus Group Interview Form" was used. Quantitative data of the study were collected from 475 PETs. The study group from which the qualitative data of the study was collected consist 17 PETs selected by means of purposive sampling method. Quantitative data of the study were analyzed via package program while qualitative data were analyzed by descriptive analysis via another qualitative data analysis program.

3. Findings, Discussion and Results

It was aimed to determine the PETs' self-efficacy perceptions and their point of views on competences and their in-service training needs in inclusive education. It was found that, teachers had the highest mean ($\bar{X} = 3,997$; $s = 0,756$) in the subscales of the TEIYCD scale, with the knowledge about disabled children in the second subscale of the scale; and that they have the confidence level ($\bar{X} = 3,175$; $s = 0,869$) the lowest mean which is the confidence relating to teaching children with disabilities. Descriptive data show that the PETs find themselves highly qualified in the *knowledge about disabled children*. Accordingly, it can be said that the PETs have a common knowledge about the development of the child. When looking at the items that have the lowest level of average on *the confidence relating to teaching children with disabilities*, there are the competences such as the effective teaching methods, working with parents, skill analysis, functional target skill selection, and IEP development. Considering these items to be critical in terms of special education services, it is meaningful that the teachers perceive themselves inadequate in these matters. In some studies which examine self-efficacy perception on general teaching profession and their opinions on inclusion, it has been pointed out that the self-efficacy perception influences opinions about inclusion (Brownell and Pajares, 1999; Diken, 2006; Sarı et al., 2009; Soodak and Podell, 1993).

According to the focus group interview data about the views of the PETs' inclusive competences, it was found that the areas of competences were collected under 4 themes such as knowledge, planning, implementation and self-qualifications. When the competences coded under each theme were examined, it was stated that teachers should be most knowledgeable about children with disabilities. The sub-theme, competences are also included in the approach to the disabled children and communication with their families. In the sub-theme of planning, the teachers have addressed the issues of IEP development and activity planning. In the application sub-theme, the issues of teaching methods, providing adaptation and social acceptance are mentioned as competence. On contrary to the quantitative findings from the TEIYCD scale, the teachers find themselves at a level that can be considered high in the questionnaire, they reported the exact opposite opinion in the qualitative data that was collected from focus group interview. Therefore, the data obtained from the focus group interviews overlap with the data obtained from the previous studies that shows that PETs find themselves inadequate in their inclusive training and that they need to be informed (Altun and Gülben, 2009; Batu et al., 2017; Crane-Mitchel and Hedge, 2007; Gök and Erbaş, 2011; Küçük Doğaroğlu and Bapoğlu Dümenci, 2015; Özaydın and Çolak, 2011; Sucuoğlu et

al., 2013; Sucuoğlu et al., 2014; Varlıer and Vuran, 2006). In this study, the participants mentioned that in-service training needs consist of 8 sub-themes. These topics are listed as the types and characteristics of disabilities, program preparation, activity planning, class management, social acceptance, skill acquisition for disabled children, the attachment of the 2013 Program and communication with family. The similar results were obtained in the studies in which the in-service training needs were determined in the inclusive training of PETs (Akalm et al., 2014; Eldeniz-Çetin and Çamlıbel-Çakmak, 2016; Dikici Sığırtmaç et al., 2011; Temel et al., 1999; Doğan and Tatık, 2014).

In these types of studies, the data obtained only from a qualitative study alone may not reflect the view of the entire universe. For this reason, it had been tried to reduce these limitations by using mixed method in this study. Thus, it can be argued that there is a need for a larger number of surveys, in which self-efficacy and in-service training needs of PETs in inclusive education are determined by mixed research. A similar study can be planned with PETs candidates. By determining the needs of PETs in inclusive training, functional in-service training programs may be developed to meet these requirements.