



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları, Tutumları, Kaygıları ile Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

*Examining of the Relationship between Preschool Teachers' Emotions, Attitudes,
Concerns with Teacher Competences towards Integration Education*

Öğr. Gör. İsmail ÖZCAN¹, Dr. Öğr. Üyesi İzzet Baki KARAOĞLU²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışma ilişkiyel tarama modelinde uygulanmıştır. Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çankırı ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda görev yapan 109 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunda ise belirli bir örnekleme yöntemi tercih edilmeyerek evrende bulunan öğretmenlerin hepsine bu çalışma uygulanmıştır. Çalışmanın veri toplama işlemi araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren "Kişisel Bilgi Formu" ile "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği" ve "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği" vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın çözümlenmesi "İlişkisiz Grup T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), LSD Testleri, Pearson Korelasyon Testi" ve "Basit Doğrusal Regresyon" analizleri aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan çocukları bulunan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutum alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülürken, kaynaştırmaya yönelik duygu ve kaygı alt boyutları ile öğretmen yeterlilik düzeyleri arasında farklılaşma görülmemektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan yakınının bulunması değişkeninin kaynaştırmaya ilişkin duygu düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri ile kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygı alt boyutları arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında kaynaştırma hakkındaki duygu, tutum ve kaygı düzeyleri, kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini açıklayabildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel gereksinimli çocuk, okul öncesi öğretmeni, kaynaştırma eğitimi

Makale Türü: Araştırma

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between preschool teachers' emotions, attitudes, concerns towards inclusive education and teacher competencies. This study, which was carried out with a quantitative method, was applied in the relational screening model. The population of this study consists of 109 preschool teachers working in the province of Çankırı in 2018-2019 academic year. The data of the study were collected through the "Personal Information Form", "Teacher Competence Scale in Inclusive Practices", "Emotions, Attitudes and Anxieties About Inclusion Education Scale". The analysis of the study was done through "T-Test, ANOVA, Pearson Correlation Coefficient Test" and "Simple Linear Regression" analyzes. When the results of the study are examined, a significant difference is

*Bu çalışma "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları ile Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eldivan SMYO, ismailozcan2611@gmail.com

²Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ibkaraoglu@pau.edu.tr

Atf için (to cite): Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.

observed in the sub-dimension of the attitudes towards mainstreaming practices of teachers who have inclusive students in their classes. It is seen that the variable of having a relative with special needs of teachers differs significantly according to their level of emotion regarding inclusion. In addition, there is a significant relationship between teacher competence levels in mainstreaming practices and sub-dimensions of emotion, attitude and concern towards inclusion. Looking at these results, it shows that the levels of emotions, attitudes and concern about inclusion can explain the levels of teacher efficacy in mainstreaming practices.

Keywords: Special education, children with special needs, preschool teacher, inclusive education

Paper Type: Research

Giriş

Çocukların doğuştan sahip oldukları gelişimsel özelliklerin yanı sıra gelişmelerine, öğrenme durumlarına ve sosyal yönden etkileşim içinde bulunmalarına fırsat verilerek yaşam süreçlerini devam ettirdikleri ifade edilmektedir. Çocukların doğuştan getirdikleri gelişimsel özellikler desteklenmediği takdirde telafisi neredeyse mümkün olmayan sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Özel gereksinimli çocukların özellikle erken çocukluk dönemindeki gelişimlerinin hızlı olması sebebiyle bu çocuklara yönelik gelişimsel desteklerin sağlanması önem arz etmektedir. Gelişimsel farklılığı bulunan bu çocukların erken çocukluk dönemindeki öğrenme süreçlerine dahil edilerek yaşamlarının ilerleyen zamanlarında da gelişimlerine katkı sağlanacağı bilinmelidir. Bu açıdan erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu sebeple gelişimi izlenen çocuğa gereken destek hizmetlerin de sağlanmasıyla olası gelişimsel farklılıkların önceden belirlenebilmesine ve gerekli tedbirlerin alınabilmesine imkan tanınacaktır (Tunçeli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk özel eğitimi içinde risk taşıyan çocukların, gelişimsel farklılığı bulunan bebeklerin veya okul öncesi dönem içerisinde yer alan çocukların ve ebeveynlerinin gereksinimlerinin karşılanması temel amaçtır. Bu bakımdan yapılacak çalışmalar risk taşıyan veya gelişimi farklılık gösteren çocuk temelli, aile temelli ya da hepsi birlikte olacak biçimde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmaların kapsamlı şekilde yürütülmesinde ekip çalışmasının önemli olduğu unutulmamalıdır (Batu ve Yükselen, 2017).

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” içinde kaynaştırma eğitimine yönelik tanımlara yer verilmektedir. Bu tanımda yer alan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, gelişimsel farklılığı olan ve özel eğitime ihtiyacı bulunan bireylerin eğitimleri şeklinde ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinin sağlanmasını kapsayan bir eğitim türü olarak da belirtilmektedir. Bu sebeple kaynaştırma eğitimine katılım sağlayacak bireylerin yaşlarıyla beraber aynı ortam içinde eğitimlerini devam ettirmelerinin temel amaç olarak alındığı açıklanmaktadır (MEB, 2018). Gelişimsel farklılığı sebebiyle özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde öncelikli uygulanması gereken eğitim modelinin, çocukların tanılanmasını sağlayarak akranlarıyla beraber normal eğitim alabilmelerini sağlayan birlikte eğitim/kaynaştırma eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Baykoç, 2015). Avramidis, Bayliss ve Burden’in (2000) araştırmasında son yirmi yıl içinde kimi ülkelerin, gelişimsel farklılığı bulunan çocukların kaynaştırılmasını destekleyen politikaların yürürlüğe girebilmesi için gayret gösterdiklerini ve kaynaştırmanın özel eğitim içinde çok önemli bir konu durumuna geldiğini belirtmişlerdir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000). Aral (2011) yaptığı çalışmada gelişimsel farklılığı olan çocukların tipik gelişen çocuklarla beraber eğitim alabilecekleri okullarda bulunmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Aral, 2011; akt. Koçyiğit, 2015). Kaynaştırma uygulamaları, gelişimsel olarak farklılık gösteren bireylerin ve tipik gelişim gösteren bireylerin hem sosyal ve duygusal gelişimlerine hem de davranışsal gelişimlerine katkı sağlayarak yararlı olması bakımından önemli görülmektedir (Evins, 2015).

Kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu görüşleri olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında benimsedikleri bazı görüşler alanyazında bulunmaktadır (Çerezci, 2015; Demir, 2016; Gök ve Erbaş, 2011; Kılıç, 2011; Tufan ve Yıldırım, 2013). Kaynaştırma eğitimine yönelik araştırmalar incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerden bazılarının bu eğitime yönelik olumlu yönde görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Örnek olarak, öğretmenler kaynaştırma eğitiminde yer alan çocukların benzer özelliklerinin daha fazla önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler gelişimsel farklılığı olan çocukların tespitini gerçekleştirebilmesiyle toplumsal kalitenin de olumlu etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bütün bireylerin değerli olduğu yönünde vurgu yapmışlardır (Temel, 2000). Öğretmenler kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu düşüncelere sahip olsalar ve gelişimsel farklılığı olan çocukların akranlarıyla aynı ortam içinde yer almalarını kabul etmiş olsalar bile (Gal, Schreur ve Engel-Yeger, 2010), özel gereksinimi olan bu bireylerin gereksinimlerini karşılama konusunda aldıkları eğitimlerin ve mesleki deneyimlerinin yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Demir, 2016). Bu durumun aksine alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde bulunduğunu tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır (Orhan, 2010). Bununla birlikte Vaughn ve diğerleri (1996) yaptıkları bir çalışmada, kaynaştırma programlarını uygulamayan öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırma uygulamalarına yönelik çok fazla olumsuz duyguları olduğunu ve bu alanda tecrübelerinin yeterli düzeyde olmadığını aktarmışlardır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında etkili olan faktörler arasında; sınıfın genişliği, mevcut kaynakların yetersizliği, bütün çocukların kaynaştırma imkanlarından ne kadar faydalanacakları ve öğretmen hazırlığı bakımından yetersiz olmaları gibi birçok konunun olduğunu belirtmişlerdir (Vaughn vd., 1996; akt. Avramidis vd., 2000). Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimlerine yönelik, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla aynı öğrenme süreci içinde yer alarak mesleki deneyimlerini arttırdığını belirten çalışmalar da tespit edilmiştir. Ancak yine bu araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi ve beceri bakımından yetersiz oldukları da ifade edilmiştir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Çerezci, 2015; Dolapci, 2013; Gezer, 2017; Karaca, 2018; Nacaroglu, 2014; Özdemir, 2010; Temel, 2000; Varlıer, 2004).

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitimi

Çocukların gelişim alanları bakımından hızlı ilerlemenin olduğu ve kendi süreçleri içerisinde kritik dönemleri bulundurduğu bilinen okul öncesi eğitim dönemi, tüm çocuklar için önem arz etmektedir. Bu dönem içerisinde yer alan eğitim hizmetlerinin kalitesinin özel gereksinimi olan bireyin gelişiminde etkisinin fazla olacağı belirtilmektedir (Metin, 2013). Batu ve Uysal (2009) çalışmalarında, erken çocukluk dönemi içerisinde yer alan ve gelişimsel farklılığı olan çocukların, bulunduğu süreç içinde gelişimleri bakımından kritik dönemlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden erken çocukluk döneminin fırsatlarını doğru bir şekilde kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Batu ve Uysal, 2009; akt. Tufan ve Yıldırım, 2013). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarının hem gelişimi farklı olan çocukların hem de akranlarına göre tipik gelişim gösteren çocukların tutumlarını olumlu yönde desteklediği ve geliştirdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda kaynaştırma eğitimlerinin sosyal etkileşimleri ve öğrenmeleri bakımından bu çocuklara çok fazla katkı sağladığı bilinmektedir (Artan ve Uyanık-Bayat, 2003). Çocuğun eğitim yaşamında önemli bir dönem olan okul öncesi eğitimde, gelişimsel yönden yetersizliği olan çocukların sosyal kabulünün gerçekleşmesini ve başarılı olabilmesini destekleyen önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin normal sınıf ortamı içinde bulunan kaynaştırma eğitimi alan çocuklara yönelik öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği uyarılma çalışmalarıdır (Sucuoglu ve Kargin, 2006). Bu dönemde kaynaştırma eğitimlerinin başarılı bir şekilde devam ettirilmesinin birçok önemli unsuru bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar arasında eğitim programının bireysel farklılıklar gözetilerek bireyselleştirilmesi, fiziki imkanların uygun hale getirilmesi, tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim

alabilme durumları, anne-babaların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüş ve tutumları yer almaktadır (Kılıç, 2011). Erken çocukluk döneminde yapılan kaynaştırma uygulamalarının pek çok kişiye faydası bulunmaktadır. Bu uygulamaların gelişimsel farklılığı olan bireye faydası bulunduğu gibi bu eğitimleri gerçekleştiren eğitimcilere, tipik gelişim gösteren bireylere ve bu bireylerin ebeveynleri ile gelişimsel farklılığı olan bireylerin ebeveynlerine de olumlu faydalar sağlamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007).

Gelişimsel farklılık gösteren çocukların ilgileri, yetenekleri, yeterlilikleri ve yetersizlikleri bakımından öğretmenlerin bu bireylere yönelik farkındalığının bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını ve eğitsel ihtiyaçlarını da fark etmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından bu durumların dikkate alınması gerekliliği vurgulanmıştır (Karaca, 2018). Kargin'ın (2004) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin, özel gereksinimi olabilecek çocukları fark edemedikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenin bu çocukları fark ettiği zamanda ise durumun görmezden gelinerek çocukların tanınması için gerekli özenin gösterilmediğinden bahsedilmiştir. Bunun için öğretmenlerin, gelişimi farklı olan bu çocuklara kazandırılacak eğitsel becerilere ve özel eğitim hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarından dolayı bu tür sorunların ortaya çıkabileceği ihtimalinde bulunulmuştur (Kargin, 2004). Öğretmen sınıf içinde özel gereksinimi bulunan çocukları tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edebilmeli ve gelişimi farklı olan çocukların gereksinimleri olan eğitimleri verebilmelidir (Yaralı, 2016).

1.2. Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Sart, Ala, Yazlık ve Kantaş-Yılmaz (2004) araştırmalarında öğretmeni, gelişimsel farklılığı bulunan çocuğa en uygun şekilde eğitim ortamını sağlayacak ve sınıf ortamı içinde işbirliğini oluşturacak atmosferin geliştiricisi olarak tanımlamışlardır. Bu şekilde gelişimsel farklılık gösteren bu bireylerin ilk olarak sınıf içerisinde sonrasında okul ve toplum içerisinde yaşam sürecini aktif, herkes tarafından kabullenilmiş ve mutlu bir birey olarak sürdürmelerine fırsat verecek olan eğitimcinin, kaynaştırma eğitimindeki rolünün daha fazla önemli hale geldiği belirtilmiştir. Diken'in (2007) çalışmasında, kaynaştırma eğitimindeki öğretmenlere yüklenen roller belirlenirken "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin" dikkate alındığı belirtilmiştir. Bu sebeple sınıf içerisinde yer alan öğretmenlerin buldukları roller şu şekilde ifade edilmiştir: Öğretmenlerin özel gereksinimi bulunan bireyi tanımlayabilmesi ve eğitsel değerlendirmede bulunabilmesi için gelişimsel farklılığı olan çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim programı hazırlayabilmesini içermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin rolleri arasında bu çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek gelişim raporlarını düzenleyebilmesi, gelişimi farklı olan bireyleri fark edebilmesi ve ilgili yerlere yönlendirebilmesi de yer almaktadır. Bununla birlikte gerekli görüldüğü durumlarda okul içerisindeki özel eğitim değerlendirme kuruluna sınıf öğretmenin de katılabilmesi ve öğretmenin kaynaştırma uygulamasındaki çocuğun mevcut eğitim düzeyi, yetersizlik çeşidi, gereksinimi için araç-gereç ve öğretim yöntemleri açısından uyarılma çalışmaları yapabilmesi kaynaştırma eğitimindeki rollerindedir. Ayrıca öğretmenlerin belirtilen roller içinde çocuklara yönelik değerlendirme çalışmalarında ihtiyaç duyulan tedbirleri alması da bulunmaktadır (Diken, 2007; akt. Gezer, 2017).

Öğretmenin gelişimi farklı olan bireylere yönelik olumlu yönde kabullenme tutumu göstermesinin hem kendisi için hem de tipik ve atipik gelişim gösteren bireyler için bu uygulamaların etkililiğini artırabilmesi bakımından önemli olduğu belirtilmektedir (Temel, 2000). Gelişimsel farklılığı bulunan çocukların yaşlıları tarafından kabullenilmesinde tüm öğretmenlerin ve okulda yer alan personelin olumlu tutum sergilemeleri gerektiği ifade edilmektedir. Okul içinde bulunan personellerin tutumlarının olumlu yönde olabilmesi için sınıf öğretmenin rolü çok önemlidir. Fakat bu süreç içinde eğitimcilerin sorumluluğu sadece olumlu tutumların artırılması değildir (Kaya, 2013). Kaynaştırma eğitiminin gerçekleştirilmesi sürecinde, eğitimcilerin eğitim programlarını hazırlarken sınıfında bulunan tipik gelişim gösteren bireyleri ve ebeveynlerini de çalışmalara dahil edebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır

(MEB, 2013). Öğretmenlerin, çocukların öğrenme süreçleri içerisinde aktif olarak yer alması gerektiği de bilinmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, ailelere çocuklarını gözlem yapmaları konusunda teşvik etmelidirler. Böylece eğitim süreci içinde aileler aktif bir görev alarak, çocukların gelişimlerine katkı sağlayacaklar ve verimli eğitim döneminin gerçekleştirilmesine imkan vereceklerdir (Mindivanlı-Akdoğan, Koçak ve Subaşı, 2017).

1.3. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında problemlerle karşılaşmasının nedeninin, destek hizmetler bakımından gereken yardımı alamadıkları ile ilgili olduğu da düşünülmüştür (Gök ve Erbaş, 2011). Öğretmenin gelişimsel farklılık gösteren bireyleri, kaynaştırma eğitimi verecek sınıfı ve okulu genel olarak iyi tanıması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenin kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilen okulu yeterince ve doğru bir şekilde tanıyarak nasıl imkanlara sahip olduğunu bilmesine ve bu imkanlardan en üst düzeyde yararlanabilmesine katkı sağlayacaktır. Gerekli araç-gereçler, yardım alınabilecek konu ile ilgili uzman kişiler gibi pek çok şeye ulaşabilmenin yolunu bilen öğretmen, kaynaştırma uygulamalarında işini kolaylaştıracaktır (Tanrıverdi-Kış, 2011). Kaynaştırma eğitimlerinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesinin sınıf ve alan öğretmenlerinin beraber bu uygulamalara yönelik bazı yeterlilikleri kazanabilmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin kazanması gereken bu mesleki yeterlilikler arasında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ilkeleri bilme ve sınıfta bu ilkeleri uygulayabilme bulunmaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimi olan çocukları tanımlayabilmeleri ve bu çocukların eğitimlerinde uygun olan yöntem ve teknikleri uygulayabilmeleri yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları içinde gelişimsel farklılığı olan çocuklar için gelişimlerine uygun ölçme ve değerlendirme çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri de bulunmaktadır (Battal, 2007).

2. Araştırmanın Önemi

Açıklanan alanyazın bilgilerine bakıldığında; kaynaştırma eğitimindeki öğretmen görüşlerinin çeşitli nedenlerle farklılık gösterdiği, bu farklılıkların olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde genel bir bakış açısıyla incelendiği, kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin mesleki yeterliliklere sahip olmaları gerektiği, yapılan çalışmaların genel olarak üst kademede eğitim veren öğretmenlere uygulandığı ve kaynaştırma eğitimindeki öğretmen yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimlerini etkileyen faktörlerin önemi vurgulanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yurt içi ile yurt dışındaki kaynaştırmaya ilişkin çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Avramidis ve diğerleri, 2000; Çerezci, 2015; Dolapci, 2013; Evins, 2015; Gal, Schreur ve Engel-Yeger, 2010; Gezer, 2017; Karaca, 2018; Nacaroğlu, 2014; Orhan, 2010; Özdemir, 2010; Temel, 2000; Varlier, 2004). Özellikle ülkemizde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların büyük bölümünü okul öncesi dönem dışındaki eğitim kademelerinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Kılıç, 2011). Ulusal tez merkezinde yaptığımız incelemeler sonucunda okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen yeterliliği ile ilgili herhangi bir tez çalışmasının olmaması, kaynaştırmaya yönelik görüşlerin genel olarak ifade ediliyor olup duygu, tutum, kaygı boyutlarına yönelik incelenen bir çalışmanın bulunmaması ve erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma eğitimlerine yönelik çalışmaların kısıtlı olmasından dolayı bu araştırma önem kazanmaktadır.

3. Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Bu durumdan yola çıkarak yapılan araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları; yaş, mesleki deneyim süresi, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunması, özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklara eğitim verme

tecrübesi, özel gereksinimli yakını bulunmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilikleri; yaş, mesleki deneyim süresi, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunması, özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklara eğitim verme tecrübesi, özel gereksinimli yakını bulunmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları ile kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutları kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini ne kadar açıklama gücüne sahiptir?

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel yöntem ile desenlenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel çalışma modeli “Tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olması” şeklinde açıklanmaktadır. Genel tarama modelleri ise “ilişkisel tarama modelleri” kullanılıp, “iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim durumunu ve derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleri” şeklinde ifade edilmektedir. Açıklanan bu model çift yönlü olarak uygulanır ve korelasyon ile karşılaştırma yöntemlerinin kullanılması sonucu ilişki durumlarını açıklar (Karasar, 2006).

4.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Çankırı il genelinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 109 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunda, belirli bir örnekleme yöntemi tercih edilmeden evrende bulunan tüm kişilere bu çalışma uygulanmıştır. Çalışmanın evreni belirlenirken çalışma grubuna kolay ulaşılabilirlik bakımından (Karasar, 2019) araştırmacının görev yaptığı yer, çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Evrene ait özellikler Tablo.1’de açıklanmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubuna (N=109) ait özellikler

Özellikler	Kategoriler	Sayı (f)	Yüzde (%)
Yaş	20-25	23	21.1
	26-30	25	22.9
	31-35	29	26.6
	36 ve üstü	32	29.4
Deneyim süresi	0-2 yıl	17	15.6
	3-9 yıl	45	41.3
	10-15 yıl	31	28.4
	16 yıl ve üstü	16	14.7
Sınıfında bulunan toplam çocuk sayısı	10- 15	48	44.0
	16- 20	39	35.8
	21- 25	22	20.2
Özel eğitim ile ilgili eğitim alma düzeyi	Hiç	18	16.5
	Biraz (0-20 Saat)	33	30.3
	Orta (21-40 saat)	40	36.7
	Üst (40 saat üstü)	18	16.5
Sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk olması	Evet	28	25.7
	Hayır	81	74.3
Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara eğitim verme tecrübesi	Hiç	40	36.7
	Biraz (0-30 gün)	43	39.4
	Üst (en az 30 tam gün üstü)	26	23.9
Özel gereksinimli bir yakını olma	Evet	21	19.3
	Hayır	88	80.7

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre en fazla %29.4 (N=32) ile 36 ve üstü yaş grubunda buldukları ve deneyim süresi değişkenine göre en fazla %41.3 (N=45) ile 3-9 yıl arası deneyimi olanların yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfındaki toplam çocuk sayıları değişkenine göre en fazla %44.0 (N=48) ile 10-15 arası çocuk bulunduğu ve özel eğitim hakkında eğitim alma değişkenine göre en fazla %36.7 (N=40) ile orta (21-40 saat) düzeyde eğitim alanların bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %74.3'nün (N=81) sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunmadığı, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara eğitim verme deneyimi değişkenine göre en fazla %39.4 (N=43) ile biraz (0-30 gün) tecrübesi olanların tespit edildiği ve %80.7'sinin özel gereksinimli bir yakını olduğu belirlenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya ait verilere ulaşılırken, araştırmacının oluşturduğu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin bulunduğu "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada Bayar'ın (2015) Türkçe uyarlamasını yaptığı "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve Bayar, Özşakın ve Bardak (2015) tarafından Türkçeye uyarlamasının gerçekleştirildiği "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği" kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çalışma verilerine etki edebileceği düşünülen soruların oluşturularak araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin toplanması için hazırlanmıştır. Bu formun içinde "yaş, mesleki deneyim süresi, sınıfında bulunan toplam çocuk sayısı, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunması, sınıfında yer alan kaynaştırma eğitimi alan çocuğun engel türü, özel eğitim ile ilgili eğitim alma düzeyi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara eğitim verme tecrübesi ve özel gereksinimli bir yakını olma" ifadelerinin yer aldığı maddeler bulunmaktadır.

4.3.2. Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından oluşturulan "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)" içerisinde 18 madde yer almaktadır. Likert tipi olarak 6'lı bir derecelendirmeye sahiptir. Bunlar, "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kısmen Katılmıyorum" (3), "Kısmen Katılıyorum" (4), "Katılıyorum" (5), "Kesinlikle Katılıyorum" (6) şeklinde yer almaktadır. Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçeğin amacı ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları içindeki yeterlilik düzeylerini belirlemek olmuştur. Ölçek 3 boyuttan oluşmakta ve ölçeğin kaynaştırma eğitimine yönelik "birinci boyutu; Öğretim Yeterliği, ikinci boyutu; İşbirliği Yeterliği, üçüncü boyutu; Sınıf Yönetimi Yeterliği" olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Bu ölçeğin Türkçe uyarlamasındaki geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir. Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçek geçerlik ve güvenilirlik bakımından değerlendirilebilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bayar, 2015). Bu araştırmanın güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun olduğuna Kaiser Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri ve Bartlett's Test of Sphericity (Bartlett test) sonucuna göre karar verilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden hesaplanan KMO değeri 0.836 ve Bartlett test değeri 1106.666 (df=153 p<.001) olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

4.3.3. Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)

Bu ölçek ilk olarak Chris Forlin, Chris Earle, Tim Loreman ve Umesh Sharma tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir. Bayar, Özşakın ve Bardak 2015 yılında Türkçe uyarlamasını yapmışlardır. "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)" bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçekte 15

madde bulunmaktadır. Derecelendirme olarak 4'lü likert tipi olarak geliştirilmiştir. Ölçekteki toplam puanlar 15 ile 60 arasında bir değere sahiptir. Alınan puanların yüksek olması bireyin kaynaştırma eğitimine yönelik duygular, tutumlar ve kaygılarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu ölçek; duygu, tutum ve kaygı şeklinde 3 alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutların her birinde beş madde bulunmaktadır. Alınabilecek toplam puanlar 5-20 arasındaki değerlerle değişkenlik göstermektedir. Duygu alt boyutundaki maddelerin (2, 5, 9, 11, 13) olumsuz ifadeler içermesinden dolayı istatistik hesaplamalarında maddelerin ters kodlanmasıyla işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin sonucunda duygu alt boyutundaki toplam değerlerin negatif olması halinde kaynaştırma eğitimine yönelik duyguların olumlu anlam ifade ettiği açıklanmıştır. Bayar ve diğerlerinin (2015) Türkçeye uyarlamasını yaptığı ölçeğe ait güvenilirlik Cronbach Alpha değeri .88 olarak tespit edilmiştir. Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bayar, Özşakin ve Bardak, 2015). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .71 olarak saptanmıştır. Veriler üzerinden hesaplanan KMO değeri 0.654 ve Bartlett test değeri 412.386 (df=105 p<.001) olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

4.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılmış olan veri toplama araçlarının uygulanması için öncelikle ölçek sahiplerinden e-posta aracılığı ile izinler istenmiş ve ölçek izinleri alındıktan sonra gerçekleştirilecek araştırma için gerekli olan Etik Kurul İzni Çankırı Karatekin Üniversitesi'nden 12.10.2018 tarihinde 2018/63 sayılı karar ile alınmıştır. Çankırı Karatekin Üniversitesi aracılığıyla yazışma yöntemi kullanılarak Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Araştırmanın ölçekleri elektronik ortam vasıtasıyla öğretmenlere ulaştırılarak uygulanmıştır. Ayrıca Çankırı il merkezinde bulunan okullara gidilerek öğretmenler ile görüşülüp araştırma hakkındaki bilgiler yüz yüze de açıklanmıştır. İlçe merkezlerinde ve köylerde olan öğretmenlere ulaşabilmek için ilgili okul müdürlükleriyle telefonla görüşülerek çalışmanın veri toplama araçları anlatılmış ve elektronik ortam aracılığıyla gönderilmiştir. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Çankırı il geneli düzeyinde olan 109 okul öncesi öğretmenin hepsine ulaşılarak toplanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma grubunda bulunan verilerin istatistiksel değerlendirilmesi SPSS 22.0 bilgisayar paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler "ortalama \pm standart sapma, sayı ve yüzde" olarak açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin kaynaştırmaya ilişkin duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği için çarpıklık değeri -0.37 ve basıklık değeri 0.12 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliği ölçeğinde ise çarpıklık değeri -0.31 ve basıklık değeri 0.74 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin -1 ve +1 aralığında bulunduğu belirlenmiş ve Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değerler sosyal bilimler alanı için verilerin normal dağılım gösterdiğini açıklamaktadır. Bu sebeple hipotez testleri olarak parametrik verilerin analizinde kullanılan "İlişkisiz Grup T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ile LSD Post Hoc Testleri" kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık sınırı olarak "p<0.05" değeri kabul edilmiştir. Ayrıca ölçekler arası ilişkinin incelenmesi için "Pearson Korelasyon Analizi" ile değişkenlerin birbirini açıklama gücünü tespit etmek için tek bağımsız ve bağımlı değişkenin bulunmasıyla "Basit Doğrusal Regresyon Analizi" kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Araştırma verileri toplandıktan sonra öğretmenlerin sınıfları içinde yer alan kaynaştırma eğitimi verilen çocuğun engel türü değişkeni, dağılımlardaki oranın yetersiz düzeyde olmasından dolayı analizlere dahil edilmemiştir.

5. Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum, kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin yaş

değişkenine göre toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 2’de açıklanmaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin yaş değişkenine göre toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Yaş	n	Min.	Max.	Ortalama	ss	F	p
Duygu	20-25	23	7.00	15.00	9.7391	2.43492	.478	.698
	26-30	25	6.00	13.00	9.3600	1.80000		
	31-35	29	7.00	13.00	10.0345	2.04385		
	36 ve üstü	32	5.00	15.00	9.6875	2.00704		
Tutum	20-25	23	5.00	16.00	10.3043	3.25346	.995	.398
	26-30	25	5.00	19.00	10.9600	3.58794		
	31-35	29	6.00	19.00	11.7241	2.71104		
	36 ve üstü	32	6.00	18.00	11.2188	2.51106		
Kaygı	20-25	23	7.00	18.00	12.2174	2.69607	.889	.449
	26-30	25	6.00	18.00	11.0800	3.16122		
	31-35	29	5.00	19.00	12.7586	3.19212		
	36 ve üstü	32	5.00	16.00	12.0938	2.60718		
Öğretmen Yeterlilikleri	20-25	23	80.00	105.00	91.8261	6.42192	2.288	.083
	26-30	25	72.00	108.00	90.0400	10.79151		
	31-35	29	61.00	108.00	84.8621	10.30508		
	36 ve üstü	32	54.00	108.00	88.4375	11.34485		

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum, kaygı alt boyutları ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir ($p > .05$). Ortalama puanlara bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinde en yüksek ortalama puana sahip olan grup 31 ile 35 yaş arasında bulunanlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada 20 ile 25 yaş arasında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ise diğer gruptaki öğretmenlere göre ortalama puanları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum, kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre toplam puan ortalamalarına yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 3’de açıklanmaktadır.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin mesleki deneyim süresi değişkenine göre toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Deneyim süresi	n	Min.	Max.	Ortalama	ss	F	p
Duygu	0-2 yıl	17	7.00	15.00	9.9412	2.43594	.532	.661
	3-9 yıl	45	6.00	14.00	9.5778	1.88883		
	10-15 yıl	31	6.00	15.00	10.0000	2.30940		
	16 yıl ve üstü	16	5.00	12.00	9.3125	1.57982		
Tutum	0-2 yıl	17	5.00	16.00	10.5882	3.26073	.308	.820
	3-9 yıl	45	5.00	19.00	11.0889	3.33591		
	10-15 yıl	31	6.00	19.00	11.4516	2.74273		
	16 yıl ve üstü	16	6.00	15.00	11.0000	2.25093		
Kaygı	0-2 yıl	17	7.00	15.00	12.0588	2.51174	.889	.449
	3-9 yıl	45	6.00	19.00	11.8222	3.20006		
	10-15 yıl	31	5.00	19.00	12.7419	2.79246		
	16 yıl ve üstü	16	5.00	15.00	11.4375	2.89756		
Öğretmen Yeterlilikleri	0-2 yıl	17	80.00	105.00	91.5294	6.26616	2.271	.085
	3-9 yıl	45	67.00	108.00	88.2667	10.18778		
	10-15 yıl	31	54.00	108.00	85.4194	11.69551		
	16 yıl ve üstü	16	68.00	108.00	92.3750	9.56295		

* $p < .05$

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum, kaygı alt boyutları ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri ile öğretmenlik deneyim süresi değişkeni arasındaki ANOVA testi sonucunun yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, mesleki deneyim süreleri ile anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ortalama puanlara bakıldığında, 10-15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin daha yüksek bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin ise kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterlilik düzeyi ortalama puanlara bakılarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum, kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin sınıfı içinde kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma değişkenine göre “T-Testi” sonuçları Tablo 4’de açıklanmaktadır.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunma değişkenine göre “T-Testi” sonuçları

	Cevaplar	n	Ortalama	ss	t	p
Duygu	Evet	28	10.3929	2.23340	2.053	.575
	Hayır	81	9.4815	1.95007		
Tutum	Evet	28	10.6071	1.81229	-1.012	.004*
	Hayır	81	11.2716	3.30156		
Kaygı	Evet	28	12.4286	2.74103	.759	.315
	Hayır	81	11.9383	3.01391		
Öğretmen Yeterlilikleri	Evet	28	86.7143	9.55629	-1.111	.300
	Hayır	81	89.2099	10.46866		

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmada yer alan 109 öğretmenden 28’inin sınıfı içinde kaynaştırma eğitimi verilen çocuk bulunduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen “Bağımsız Gruplar T-Testi” sonucunda öğretmenlerin sınıfları içinde kaynaştırma eğitimine dahil olan çocuk olmasının, kaynaştırmaya yönelik duygular, kaygılar alt boyutları ve kaynaştırma

uygulamalarındaki öğretmen yeterlikleri ile ilişkisi incelenerek anlamlı farklılaşma bulunmamışken ($p>.05$), kaynaştırmaya ilişkin tutum alt boyutu ile olumsuz yönde anlamlı farklılaşma belirlenmiştir ($p<.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin özel eğitim hakkında eğitim verme değişkenine göre toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA ve LSD Post Hoc testi sonuçları Tablo 5’de açıklanmaktadır.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum ve kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin özel eğitim hakkında eğitim verme değişkenine göre toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA ve LSD Post Hoc testi sonuçları

	Eğitim Verme	n	Min	Max.	Ortalama	ss	F	p
Duygu	Hiç	40	6.00	15.00	9.9750	2.05673	.552	.578
	Biraz (0-30 gün)	43	6.00	15.00	9.6279	2.03567		
	Üst (en az 30 tam gün üstü)	26	5.00	13.00	9.4615	2.12096		
Tutum	Hiç	40	6.00	19.00	11.3250	3.17351	2.429	.093
	Biraz (0-30 gün)	43	7.00	18.00	11.5581	2.48138		
	Üst (en az 30 tam gün üstü)	26	5.00	19.00	10.0000	3.32265		
Kaygı	Hiç	40	5.00	19.00	12.7750	2.88664	2.177	.118
	Biraz (0-30 gün)	43	5.00	15.00	11.8605	2.42587		
	Üst (en az 30 tam gün üstü)	26	6.00	19.00	11.3077	3.60854		
Öğretmen Yeterlilikleri	**Hiç c	40	61.0	108.0	86.1250	10.22864	3.994	.021*
	**Biraz (0-30 gün) b	43	54.0	105.0	88.0698	10.13808		
	**Üst (en az 30 tam gün üstü) a	26	79.0	108.0	93.1538	9.31533		

* $p < .05$

** : LSD Post Hoc Test ($<.05$) sonucuna göre $a>b$, $a>c$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri özel eğitim hakkında eğitim verme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygular, tutumlar ve kaygılar alt boyutlarının özel eğitimle ilgili eğitim verme değişkenine göre ilişkisi incelendiğinde anlamlı olarak farklılık görülmediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Yapılan LSD Post Hoc testi sonucunda, eğitim verme deneyimi 30 gün ve üstünde bulunan eğitimcilerin 0 ile 30 gün aralığında eğitim verme deneyimine ve hiç deneyimi bulunmayan eğitimcilere oranla kaynaştırma eğitimlerindeki öğretmen yeterliliklerinin yüksek bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin özel gereksinimi olan bir yakınının bulunması değişkenine göre “T-Testi” sonuçları Tablo 6’da açıklanmaktadır.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum ve kaygı alt boyutlarının ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterliliklerinin özel gereksinimli bir yakını bulunma değişkenine göre “T-Testi” sonuçları

	Cevaplar	n	Ortalama	ss	t	p
Duygu	Evet	21	9.1429	2.74382	-1.428	.047*
	Hayır	88	9.8523	1.84789		
Tutum	Evet	21	10.7619	3.34522	-.575	.341
	Hayır	88	11.1818	2.92255		
Kaygı	Evet	21	11.5714	3.31016	-.853	.449
	Hayır	88	12.1818	2.85490		
Öğretmen Yeterlilikleri	Evet	21	87.1429	11.93434	-.707	.707
	Hayır	88	88.9091	9.86185		

* $p < .05$

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygı alt boyutları ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri ile gelişimsel farklılığı olan yakınının bulunması değişkenine göre “T-Testi” sonuçlarının yer aldığı Tablo 6’ya bakıldığında, çalışmada yer alan 109 öğretmenden 21’inin gelişimsel farklılığı olan bir yakınının bulunduğu görülmektedir. Araştırmadaki duygular alt boyutunda yer alan maddelerin ters kodlanmasından dolayı test sonucunun negatif olması pozitif yönde anlamlı farklılaşma bulunduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucunda da öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu alt boyutu ile gelişimsel farklılık gösteren yakını bulunma değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş ($p < .05$); kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar, kaygılar alt boyutları ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilikleri ile farklılaşma bulunmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarıyla kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçları Tablo 7’de açıklanmaktadır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum ve kaygı alt boyutları ile kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilikleri arasındaki Pearson Korelasyon Analiz sonuçları (N=109)

	1	2	3	4
1.Öğretmen Yeterlilikleri	1			
2.Duygu	-.352**	1		
3.Tutum	-.280**	.178	1	
4.Kaygı	-.360**	.377**	.286**	1

** $p < .01$

Tablo 7’deki Pearson Korelasyon testine bakıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duyguları, tutumları ve kaygıları alt boyutlarının kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri ile ilişkisi incelenerek anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır ($p < .01$). Kaynaştırmaya ilişkin duygular alt boyutunda yer alan maddeler ters kodlandığı için pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ile kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ve kaygılar alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır ($p < .01$). Bu sonuçla çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu düzeyleri olumlu yönde yükseldikçe kaynaştırma eğitimlerindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin de olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte kaynaştırmaya ilişkin tutum ve kaygı düzeyleri ile öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ters yönde ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, gelişimsel farklılığı bulunan çocukları normal sınıf içinde eğitim alabilmelerine yönelik olumsuz tutumlarının olması ve kaygı düzeylerinin düşük olması, öğretmen yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı alt boyutlarıyla kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerine ilişkin “Regresyon Analizi” sonuçları Tablo 8’de açıklanmaktadır.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu tutum ve kaygı alt boyutları ile kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerine ilişkin “Regresyon Analizi” sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R	R ²	β	t	F	p
Öğretmen Yeterlilikleri	Duygu	.352	.124	-.352	-3.895	15.174	*.000
	Tutum	.280	.078	-.280	-3.013	9.076	*.003
	Kaygı	.360	.129	-.360	-3.987	15.896	*.000

* $p < .001$

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygular, tutumlar ve kaygılar alt boyutlarının kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerine yönelik “Regresyon Analizi” sonuçlarının bulunduğu Tablo 8 incelendiğinde, anlamlı farklılaşmanın bulunduğu görülmektedir ($p < .001$). Kaynaştırma uygulaması içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin belirleyicisi olarak, kaynaştırmaya ilişkin duygu alt boyutu ile ilişkisini %12 düzeyinde ($R^2=.124$), tutum alt boyutu ile ilişkisini %08 düzeyinde ($R^2=.078$), kaygı alt boyutu ile ilişkisini ise % 13 düzeyinde açıkladığı görülmüştür ($R^2=0.129$). Bu sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu düzeylerinin, kaynaştırma eğitimindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini pozitif yönde açıklayabildiği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin, kaynaştırma uygulaması içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini ise negatif yönde açıklayabildiği bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duyguları, tutumları, kaygıları ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda öğretmenlerin yaşları kaynaştırma eğitimi hakkında duygu, tutum, kaygıları ile bu uygulamalardaki öğretmen yeterliliklerini etkilememektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar da görülmektedir. Nacaroglu (2014) araştırmasında “Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Durumlar, Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Etkiler ve Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenlere Getirdiği İlave Durumlar” alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Üstün ve Bayar (2017) gerçekleştirdikleri araştırmalarında “öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki duygu, kaygı ve tutum” alt boyutlarıyla yaş değişkeni arasındaki ilişkiye bakarak anlamlı farklılık bulunmadığını saptamışlardır. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik görüşlerinin ve öğretmen yeterliliklerinin yaş değişkeni ile değil bu çocuklarla ortak yaşantılarının bulunması sonucu etkilenebileceği düşünülebilir. Bu çalışmadaki sonucun aksine öğretmenlerin yaş değişkeni ile kaynaştırma arasındaki ilişkiyi inceleyen ve anlamlı farklılık gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin de olumsuz bulunduğu belirlenmiştir (Gal vd., 2010; Özdemir, 2010). Dolapci (2013) çalışmasını öğretmen adaylarıyla yapmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda 23 ve üstünde yaşa sahip öğretmen adaylarının gelişimsel farklılığı bulunan bireyleri tanımaya yönelik yeterlilik düzeyleri, araştırmaya katılan 20, 21, 22 yaşındaki öğretmen adaylarına oranla yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesinin özel çocuklarla olan eğitsel süreçlerde gerekli çalışmaları yapmalarında, güncel eğitim programlarını ve teknolojilerini takip etmelerinde zorlanabileceklerinden dolayı tutumlarının olumsuz olarak etkilenebileceği düşünülebilir. Öğretmen adaylarında ise özel çocukları tanıyabilmede kendilerini yeterli görme durumlarının yaş ile bağlantılı olarak almış oldukları eğitim ve deneyimlerin etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki deneyim süresi değişkenine bakıldığında, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile kaynaştırmaya ilişkin duyguları, tutumları, kaygıları ve kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgunun sonucunda öğretmenlerin mesleki tecrübeleri kaynaştırma eğitimi hakkında duygu, tutum, kaygıları ile bu uygulamalardaki öğretmen yeterliliklerini etkilemediği belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuna benzer çalışma da bulunduğu görülmektedir. Emam ve Mohamed (2011) araştırmalarında mesleki deneyim ile öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve doğrudan ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuca bakıldığında sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayan ve bu çocuklarla ortak yaşantı geçirmeyen öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin artması durumunda dahi kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygı düzeyleri ile bu uygulamalardaki öğretmen yeterliliklerini etkileyemeyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin sınıfı içinde kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunması değişkeni bakımından kaynaştırma uygulamaları içerisindeki öğretmen yeterlikleri ile kaynaştırmaya ilişkin duygu ve kaygı alt boyutları düzeyinde farklılaşma bulunmadığı, tutum alt boyutunda ise olumsuz yönde farklılaşma bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu neticesinde sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunan öğretmenlerin, gelişimsel farklılığı olan çocukların normal sınıf içinde eğitim alabilmelerine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Özdemir (2010) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içinde kaynaştırma eğitimi verdiği çocuk yoksa kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeylerinin olumlu yönde bulunduğu sonucunu tespit etmiştir. Gezer (2017) araştırmasında, gelişimsel farklılığı bulunan çocukların tam zamanlı kaynaştırma programına dahil edilmesinin öğretmenler tarafından uygun bulunmadığına yönelik öğretmen görüşleri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıfları içinde kaynaştırma eğitimi verilen çocuk bulunmasının, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen tutumlarını olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Scruggs ve Mastropieri (1996) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırmaya ilişkin eğitimlerin olmasını kabul ettiklerini, ancak gelişimsel farklılığı olan bir çocuğun kendi sınıfları içinde yer almasına yönelik istekli olmadıklarını belirlemişlerdir. Gerek bu araştırma bulgusunun sonucu gerekse alanyazındaki benzer sonuçlar dikkate alındığında çalışmaya katılan öğretmenlerin, sınıfları içerisindeki gelişimsel farklılığı bulunan çocuğun yetersizlik türü ya da düzeyinin ağır olması gibi faktörlerin öğretmenlerin tutumlarını etkileyebileceği şeklinde açıklamada bulunulabilir.

Özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklara yönelik eğitim verme deneyimi değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri ile anlamlı olarak ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu sonucunda öğretmenlerin gelişimsel farklılığı bulunan çocuklarla bir arada bulunma sürelerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmanın sonucuna benzer olarak öğretmenlerin eğitim verme düzeyleri ile kaynaştırma hakkındaki görüşleri arasında ilişki incelenmiş ve farklılaşma tespit edilememiştir (Özdemir, 2010; Temel, 2000). Bu sonucun aksine Üstün ve Bayar (2017) araştırmalarında kaynaştırmaya yönelik “duygu, tutum ve kaygı” alt boyutlarıyla özel gereksinimi olan bireylere eğitim verme deneyimi arasındaki ilişkiye bakmışlar ve anlamlı farklılaşmanın bulunduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özel eğitime ilişkin eğitim verme deneyimi olmasının bu alanda hiç tecrübesi olmayanlara oranla olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Gal ve diğerleri (2010) gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenler içinden gelişimsel farklılığı bulunan çocuklara yönelik eğitim verme tecrübesi olanların kaynaştırmaya yönelik tutum düzeylerinin olumsuz yönde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bunun dışında elde edilen diğer bulguya göre, bu çalışmada eğitim verme deneyimi 30 gün ve üstünde bulunan eğitimcilerin, hiç deneyimi bulunmayan ve 0 ile 30 gün aralığında deneyime sahip eğitimcilere oranla kaynaştırma eğitimlerindeki öğretmen yeterliliklerinin yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Farklı bir ifadeyle

eğitim verme zamanı fazlaştıkça kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri de yükselmektedir. Temel (2000) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin kaynaştırma programına dahil olan çocuklara eğitim verdikçe mesleki yeterlilik düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgunun sonucunda gelişimsel farklılığı bulunan çocuklara eğitim vermekte olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde tecrübe kazanmalarıyla farklı yöntem ve teknikleri öğrenerek uygulama yapabileceğinden dolayı kaynaştırmaya ilişkin öğretmen yeterlilik düzeylerinin de gelişebileceği çıkarımında bulunulabilir.

Özel gereksinimli bir yakını olma değişkeni bakımından bu çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel farklılık gösteren yakınının bulunması, kaynaştırmaya ilişkin duygu düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu sonucunda gelişimsel farklılığı bulunan kişilerle aynı ortam içinde yaşama fırsatı olan eğitimcilerin, gelişimi farklılık gösteren bu bireylere yönelik duygu durumlarının olumlu yönde bulunduğu sonucuna ulaşabilmektedir. Araştırmadaki elde edilen bu bulgunun tersine, öğretmenlerin özel gereksinimi bulunan yakını olma değişkeni ve kaynaştırma eğitimlerine yönelik görüşleri arasında farklılaşma tespit edilemeyen çalışmalar da yer almaktadır (Özdemir, 2010; Temel, 2000). Alanyazındaki bu çalışma sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli yakını bulunmadığı ya da öğretmenlerin bu çocuklarla bir arada bulunma durumlarının olmadığı düşünülebilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan korelasyon analizi sonucunda ise çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin duygu düzeyleri olumlu yönde yükseldikçe kaynaştırma eğitimlerindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin de olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu sonucunda gelişimsel farklılığı bulunan çocuklara ilişkin olumlu duyguları olan öğretmenlerin, bu çocukların eğitim süreçlerinde de mesleki yeterlilikleri yönünden kendilerini geliştirebilecekleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca kaynaştırmaya ilişkin tutum düzeyleri ve öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ters yönde ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel farklılığı bulunan çocukların normal sınıf içinde eğitim alabilmelerine yönelik olumsuz tutumlarının olması, eğitimcilerin öğretmen yeterlilik düzeylerini olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen neticeye göre gelişimsel farklılığı bulunan çocukların normal sınıf dışındaki başka bir eğitim ortamında bulunmalarını düşünen öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin yüksek olabileceği varsayımında bulunulabilir. Varlier (2004) araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik isteği bulunmasına rağmen kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmayla eğitimcilerin kaynaştırma hakkında olumlu tutumu bulursa bile öğretmen yeterlilik düzeylerinin olumsuz yönde olabileceği sonucu çıkarılabilmektedir. Emam ve Mohamed (2011) yaptıkları araştırmada kaynaştırma uygulamasına dahil edilen çocuklara yönelik olumlu tutum düzeyleri yüksek bulunan eğitimcilerin, mesleki yeterlilik düzeyinin de yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri de çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin kaygı düzeyleri ile kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ters yönde bir ilişki olmasıdır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin kaygılarının yüksek bulunduğu, öğretmen yeterlilik düzeylerinin ise yüksek bulunmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgu sonucunda özel gereksinimli çocuklara ilişkin yüksek kaygı düzeyine sahip öğretmenlerin, sınıfı içinde gelişimsel farklılığı olan çocuk bulunması halinde bu çocukların eğitim sürecinde zorlanabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitimine yönelik kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıfında bu çocukların problem yaşama durumlarının fazla olabileceği düşünüldüğünde kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilik düzeylerinin düşük olabileceği varsayımında bulunulabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygularının, tutumlarının ve kaygılarının, kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini ne ölçüde açıklayabildiğini belirleyebilmek amacı ile gerçekleştirilen regresyon analizleri sonucunu göre; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu düzeylerinin kaynaştırma

eğitimlerindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini pozitif yönde açıklayabildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu neticesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin gelişimsel farklılığı olan çocuklara ilişkin olumlu duygularının olması, kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerinin de olumlu yönde etkileneyeceği sonucuna ulaşılabilir. Farklı bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin duygu durumları yüksek düzeyde olmasa bile kaynaştırma eğitimlerindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini etkileyebildiği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin kaynaştırma uygulaması içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini negatif yönde açıklayabildiği bulunmuştur. Bu araştırmanın aynı bulgusu içinde bulunan diğer bir sonucuna bakıldığında, çalışmada yer alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin kısıtlı da olsa kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini etkileyebildiği belirlenmiştir. Bu sonuçla beklenen durumun dışında, öğretmenlerin gelişimi farklı olan bireylere ilişkin tutum düzeylerinin olumsuz bulunması, kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeylerini olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen sonucun nedenleri düşünüldüğünde; okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel farklılığı bulunan çocuklara ilişkin yetersiz düzeyde mesleki bilgi birikimine sahip olmaları, bu çocuklarla ortak yaşantılarının olmaması ya da bu çocukların yetersizliklerinin yüksek seviyede bulunması sebebiyle eğitimsel süreçte beklenen etki düzeyinin gerçekleşemeyeceği gibi varsayımlarla açıklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin gelişimsel farklılık gösteren çocuklara ilişkin kaygılanma düzeylerinin yüksek olması, kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik becerileri arasında yer alan hem sınıf yönetim becerilerinde hem de öğretimsel çalışmalar içindeki planlarda sorun yaşayabilecekleri biçiminde yorumlanabilir.

Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen bu araştırma yalnızca özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik de uygulanabilir. Özel çocuklarla ortak yaşantı içerisinde yer alan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri ile bu konudaki öğretmen yeterlilik düzeyleri gerçekleştirilecek bu çalışmayla belirlenerek iki grup arasındaki veriler karşılaştırılabilir. Böylece öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla bir arada bulunma durumlarının kaynaştırma eğitimlerine yönelik bakış açılarını ve öğretmen yeterliliklerini ne düzeyde etkilediği konusunda araştırmacılara daha somut bilgiler kazandırabilir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla sınırlandırılmıştır. Farklı örneklem grupları ile bu çalışma tekrar gerçekleştirilerek aradaki farklılıklar incelenebilir. Kaynaştırmaya ilişkin yapılan bu çalışma diğer eğitim-öğretim kademelerindeki öğretmenlere yönelik planlanıp uygulanarak elde edilen veriler incelenebilir. Böylece “kaynaştırma hakkındaki duygu, tutum ve kaygılar” ile “kaynaştırma uygulamaları içindeki öğretmen yeterlilik düzeyleri” arasında bulunan ilişki incelenerek farklılaşma düzeyleri belirlenebilir. Bunun dışında eğitim fakültelerinde özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarına yönelik olarak da bu çalışma uygulanarak kaynaştırmaya ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri belirlenebilir.

Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri ile duygu, tutum, kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenebilmesine yönelik öğretmenlerle görüşme yöntemi kullanılarak nitel çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlere kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterliliği destekleyen bir eğitim programı hazırlanıp uygulanabilir. Gerçekleştirilecek olan bu programların sonunda ölçekler tekrar öğretmenlere uygulanarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirilebilir. Bu şekilde kaynaştırmaya yönelik öğretmenlerin duyguları, tutumları ve kaygı düzeyleri ile öğretmen yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılıklar deneysel çalışma ile tespit edilebilir.

Kaynakça

- Artan, İ. ve Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 65-80.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Batu, E. S. ve Yükselen, A. (2017). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. E. N. Metin ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma* içinde (4. baskı, s. 11-32). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16, 71-85.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>
- Baykoç, N. (Ed.). (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159. doi: 10.21565/ozelegitimdersi.246292
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers "attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Evins, A. E. (2015). The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms. Erişim adresi: https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=capstone_masters
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.

- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254. doi: 10.21764/efd.12383
- Kaya, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 31-56). Ankara: Maya.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- 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.
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- MEB, (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 146-172.
- Mindivanlı Akdoğan, E., Koçak, G. ve Subaşı, M. (2017). Özel yetenekli çocukların belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(16), 2-22.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Kantaş Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? eğitimciye öneriler. Erişim adresi: http://www.academia.edu/644391/T%C3%9CRK%C4%B0YE_KAYNA%C5%9ETIRMA_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE_NEREDE_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MC%C4%B0YE_%C3%96NER%C4%B0LER.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanrıverdi-Kış, A. (2011). *Kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim uygulamaları öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 – 155.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Üstün, A. ve Bayar, M. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 73-88.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 59-76.

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu

Tarih: 12.10.2018

No: 2018/63

ARAřTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : % 60

2. yazar katkı oranı : % 40