

# KAFDAĞI

Cilt:7, Sayı:2, Aralık 2022, 54-77  
DOI: 10.51469/kafdagı.1218526

Gönderim Tarihi: 13.12.2022

Kabul Tarihi:30.12.2022

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN DUYGULARI, TUTUMLARI VE KAYGILARININ İNCELENMESİ

### Investigation of the Effect of Inclusion Students on Teacher Productivity in Preschool Period

**İmran TURHAN**

İğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Müdürü,

[imranturhan1972@gmail.com](mailto:imranturhan1972@gmail.com)

ORCID ID: 0000-000208335-6007

**Sait YILDIRIM**

Doç. Dr., İğdır Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü,

[saityildirim.erz@gmail.com](mailto:saityildirim.erz@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0002-6044-2447

**Eda GÜLBETEKİN**

Dr. Öğr. Üyesi, İğdır Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü,

[edagulbetekin@gmail.com](mailto:edagulbetekin@gmail.com)

Çalışmanın Türü: Araştırma

#### Öz

*Bu çalışmanın amacı kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen verimliliğine etkisinin incelenmesidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen verimliliğine etkisini incelemek ve karşılaşılan güçlükleri tespit etmek amacı ile bir il genelinde 17 anaokulunda 126 öğretmene kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular tutumlar ve kaygılar ölçeği anketi uygulanmıştır. Araştırmadan sağlanan verilerin SPSS v.23 analiz programı kullanılarak yapılan istatistiksel analiz sonuçları verilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin %83,3'ü (105) kadın, %16,7'si (21) erkektir. Öğretmenlerin %79,4'ü (100) il merkezinde, %15,1'i (19) ilçe merkezinde ve %5,6'sı (7) köyde görev yapmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 804, "Tutum" alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 738 ve "Kaygı" alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 638 olarak tespit edilmiştir. "Duygu" alt boyutunun puan ortalaması (12,14±3,024), "Tutum" alt boyutunun puan ortalaması (12,73±2,214) ve "Kaygı" alt boyutunun puan ortalaması (13,44±2,787) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenler genellikle kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum göstermektedirler.*

**Anahtar Kelimeler:** eğitim, verimlilik, kaynaştırma, öğretmen tutumları, okul öncesi eğitimi

#### Abstract

*The aim of this study is to examine the effect of inclusion students on teacher productivity. In order to examine the impact of inclusion students on teacher productivity in preschool*

*educational institutions and to identify the difficulties encountered, the emotions, attitudes and concerns scale questionnaire about inclusion education was applied to 126 teachers in 17 kindergartens across the province. The data provided from the research are SPSS v. the results of statistical analysis performed using 23 analysis programs are given. 83.3% (105) of the teachers in the study are female and 16.7% (21) are male. 79.4% (100) of the teachers are working in the city center, 15.1% (19) in the district center and 5.6% (7) in the village. The Cronbach Alpha reliability coefficient was determined as 804, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the "Attitude" sub-dimension was determined as 738 and the Cronbach Alpha reliability coefficient of the "Anxiety" sub-dimension was determined as 638. The average score of the "Emotion" sub-dimension (12.14±3.024), the average score of the "Attitude" sub-dimension (12.73±2.214) and the average score of the "Anxiety" sub-dimension (13.44±2.787) can be said to be moderate. Teachers often show a negative attitude towards inclusive education.*

**Keywords:** education, efficiency, inclusion, teacher attitudes, preschool education

## 1. Giriş

Çocuklar doğdukları andan itibaren sosyal bir şekilde yaşamlarını sürdürürler. Bir çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi, büyük ölçüde içinde büyüdükleri çevreye bağlıdır. Bunun nedeni, fiziksel yapılarının bilişsel ve duygusal yeteneklerinin gelişimini belirlemesidir (Tepeli, 2006). Bu sayede çocuklar ilk bağlarını ve sosyal ilişkilerini kurmaya başlarlar. Bunu, okulun seçilmiş ve kontrollü ortamından aldıkları motivasyon sayesinde yaparlar. Çünkü eğitime küçük yaşta başlamak, bireysel ve toplumsal gelişimin en yüksek biçimlerinden bazılarını kolaylaştırır (Yılmaz 1998).

3 yaşından önce çocuğun diğer çocuklarla sosyalleşmesi gerektiğini anlaması önemlidir. Bunun nedeni, zihinlerinde doğal gelişimsel atılımlar yaşamaya başlayacak olmalarıdır. Bu atıklar önemlidir çünkü 3 yaşındaki bir çocuğun anaokuluna gitmesi gerektiğine dair bir anlayış geliştirmesine neden olurlar. Bir çocuk 3 yaşına kadar bu ihtiyaçları geliştirmemişse, onun için bir okul öncesi eğitim kurumu önerilir. Okula gitmeden önce, bir çocuk hem doğal hem de sosyal ortamlara nasıl uyum sağlayacağını öğrenmelidir. Bu, içinde yaşadıkları topluma nasıl entegre olacaklarını öğrenmeyi içerir. Araştırmalar, anaokuluna giden çocukların katılmayanlara göre daha iyi sosyal beceriler geliştirdiğini göstermiştir. Bazı çocuklar, akranlarına kıyasla gelişimsel veya fiziksel olarak dezavantajlı olmalarına neden olan gelişimsel veya fiziksel engellerle doğarlar. Bu her çocuk için geçerli değildir. (Tepeli, 2006)

Özel ihtiyaçları olan çocuklar, diğer küçük çocuklar gibi, eşit eğitim fırsatları alma hakkına sahiptir. Bu çocukların ailelerinin çocuklarına en fazla özen ve ilgiyi göstermesi gerektiği yaygın bir kanıdır. İdeal olarak, bu çocuklar akranlarıyla birlikte kısıtlayıcı olmayan bir ortamda eğitim alabilirler. Bu hem yasal hem de eğitimsel bir gerekliliktir. Özel eğitim hizmetleri, ek ihtiyaçları olan öğrencilere

destek sağlayan öğrenme ortamlarını içerir. Bu nedenle kaynaştırma, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için tipik olarak en az kısıtlayıcı öğrenme ortamıdır- tam zamanlı veya yarı zamanlı genel eğitim sınıfları tarafından desteklenir. Bu hizmetlerin sağlanması bir devlet ya da özel okul sistemi aracılığıyla yapılabilir (Batu, 2006).

İyi planlanmış bir programa dahil olmak hem özel gereksinimli çocuğa hem de toplumun geri kalanına yarar sağlar. Özel gereksinimli bir çocuk, gelişimsel engeli olmayan çocuklarla etkileşim kurarak, doğal olarak çocuklukta geliştirmesi kolay davranışları benimseyebilmektedir. Bu, çocuğun topluma kabul edilmesini kolaylaştırır (Metin, 1992).

Engelli ve engelsiz insanlar, uygun sosyal becerilere sahip oldukları takdirde birbirleriyle uyum içinde yaşayabilirler. Bunlar, yardım isteme, birine teşekkür etme, özür dileme veya biriyle sohbet başlatma yeteneğini içerir. Ayrıca bireylerin topluma uyum sağlamasını, toplumla bütünleşmesini, diğer insanlarla etkileşim ve iletişim kurmasını sağlar. Özel ihtiyaçları olan çocuklar genellikle sosyal becerileri öğrenmek veya mevcut yeteneklerini göstermek için mücadele ederler. Bu genellikle eğitimciler tarafından gözlemlenir. (Çifçi ve Sucuoğlu, 2005)

Çocuk veya başkaları için sorun oluşturan davranışlar, problem davranış olarak kabul edilir. Problem davranışlar, çocuğun yeni beceriler öğrenmesini engellediği ve çevreye uyumunu zorlaştırdığı için problemleri davranışlardan kaynaklanır. Ayrıca bu davranışlar çocuğa, çevresine veya kendisine zarar vermektedir. Çocukların duygusal, sosyal ve davranışsal sorunları davranışsal bir yaklaşım altında kategorize edilmektedir. Davranışsal bir sorunu anlamak, içsel ve dışsal problem davranışları anlamayı gerektirir. Davranış sorunları, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlar boyutuna göre iki kategoriye ayrılır. İnsanlar, bu sınıflandırmanın sorunlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak kapsayıcılığa vurgu yapan sınıf öğretmenleri, çocukları sınıfa dahil etmeye istekli ve özel ihtiyaçları olan çocukları kabul eden bir tutuma sahip olmalıdır ve araştırmalar, olumlu öğretmen tutumlarının problem davranışları azaltabileceğini göstermiştir. Literatürde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çelişkili sonuçlara rağmen öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genellikle olumsuz olduğu görülmektedir. (Batu, 2000).

Bir öğretmenin kapsayıcılık algısını etkileyebilecek birçok faktör vardır. Bu faktörlerden bazıları; öğretmenin yaşı, okutulan sınıflar, özel gereksinimli çocukların engel grubu, engel derecesi ve okul idaresi ve destek hizmet personelinin alınan desteğin düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır (Atay, 1995).

Kaynaştırma eğitimi, tüm eğitim düzeylerinde özellikle de çocukluğun ilk yıllarını kapsayan dönemlerde toplumların ilerleme ve gelişmişlik düzeylerini saptamada önemli bir ölçüt haline gelmiştir. Eğitim kulvarındaki her türlü gelişme, insana atfedilen değer ve önemin artmasına bunun da neden ve sonuçlarıyla incelenmesine yol açmıştır. Çocukların gelişim alanlarındaki gösterdikleri faaliyetler gelişim düzeylerini belirleyici rol oynamıştır. Gelişim alanındaki faaliyetlerin

aksaması durumunda bilimsel çalışmalar ışığında yeni çözüm yolları yaklaşımların aranmasına yönelmek gerekir. Bu çözüm ve yeni yaklaşımlar arasında kaynaştırma eğitimine verilen önem tarihi olarak çok eskiye dayanmakla birlikte, toplumdaki her bir insanın eğitim-öğretim hakkına sahip olduğu yasalarla tescil edilmiştir. İnsan hakları bağlamında yapılan çalışmalar ve atılımlarla özellikle özel gereksinimli bireylerin, her alanda toplumun birer üyesi haline gelmeleri ve bu alanda çıkarılan kanunlar sayesinde birçok alanda gelişmeler yaşanmıştır (Çifçi ve Sucuoğlu, 2005).

## 2. Kuramsal Çerçeve

### 2.1. Eğitim

Eğitim kavramı genel olarak türetildiği “eğitmek” kavramı ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu kavramlar içerisinde bir kişinin akla ve bilime uygun, fiziksel ve düşünsel gelişmesi üzerine etki sağlamak benzeri amaçlar barındırır. Sözü edilen etkiyi çeşitli davranış biçimlerine yatkın olma, bilgi ve görgü kazandırmak için önceden belirlenmiş yöntemler kullanarak tamamlayan eğitim için davranışların belirli bir istikamette gelişmesini sağlamak, davranış değişikliği sağlamak gibi anlamları da ağır basmaktadır. Eğitimin keskin sınırlarla çizilmiş bir tanımı yoktur. Ortak paydalarından hareketle değişik eğitim tanımlamaları yapılabilir: (Metin, 1992) Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim; bireye bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma sürecidir. Eğitim; toplumun hem yaratıcı gücünü hem de verimliliği arttıran, toplumda yaşayan bireylerin yeteneklerine göre yetişmesini sağlayan en etkili araçtır. Bu tanımdan yola çıkarak eğitimin şu özelliklerini sıralayabiliriz: Eğitim; bireyi topluma yararlı hale getirme sürecidir. Biyolojik varlık olan insanı sosyalleştirme sürecidir. İnsana aklını kullanabilmesini öğretme sürecidir. (Batu, 2006)

### 2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

İnsan hayatının ilk dönemini kapsayan ve doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar devam eden okul öncesi eğitim, onların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun zengin bir çevre için fırsatlar sunan; fiziksel, zihinsel, duygusal ve duygusal gelişimlerini destekleyen bir eğitim sürecidir. Toplumsal gelişimi, sosyokültürel değerlerle uyumlu en iyi şekilde yönlendirmek, ilköğretime hazırlamak ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer almaktır (Yavuzer, 2003).

Okulöncesi eğitim kurumlarının amacı, milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda çocukları bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirerek iyi alışkanlıklar edindirmek, temel eğitime hazırlamak, olumsuzluklardan etkilenen çocuklar için ortak bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Ortamlar ve aileler programıdır. Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları psikososyal, bilişsel, psikomotor ve dil becerileri, çocukları ilköğretime hazırlayarak okula uyumunu kolaylaştırabilmektedir (Gürkan, 2008). Araştırmalar, okul öncesi kurumlara devam eden çocukların, okul öncesi kurumlara devam etmeyen çocuklara göre ilköğretimde daha uyumlu ve girişken olduklarını, sosyal etkinliklerde daha

başarılı olduklarını ve sosyal-duygusal uyumda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir (Güven vd., 2006) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim süresi arttıkça çocukların işbirlikçi ve sosyal ilişkisel davranışlarına olumlu katkıların arttığını bulmuşlardır. Tuğrul Atık (1992) tarafından yapılan bir çalışmada ilkökul 1. sınıfta anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların akademik başarıları ve psikodüzenleyici davranışları incelenmiştir. Bulgular, çocuğun anaokuluna ne kadar uzun süre devam ederse, psikolojik uyum sorunlarının o kadar az olduğu sonucuna varmıştır. Atılğan'ın (2001) çalışmasında okul öncesi kurumlara devam eden ve etmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri özellikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitimi olan ve olmayan 251 çocuk oluşturmuştur. Çalışma, okul öncesi eğitim almış çocuklar ile okul öncesi eğitim almamış çocuklar arasında bireysel özellikler ve sosyal yetenek boyutlarında, okul öncesi eğitim almış çocukların sosyal yetenek boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur. Çınar'ın (1990) çalışmasında çocukların anaokulunda kalmalarının ve anaokulunun amacının çocukların sosyal gelişimine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen anket sonuçlarına göre; anaokulunun hedeflerinin çocukların sosyal gelişimini etkilediği, geleneksel anaokullarına devam eden çocukların eğitici anaokullarına devam edenlere göre daha düşük düzeyde sosyal etkileşim karmaşıklığı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Elibol-Gültekin (2008) ise okul öncesi eğitim dönemi değişkenlerinin 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve okul öncesi eğitim süresi arttıkça sosyal becerilerin arttığını ve problem davranışların azaldığını bulmuştur.

İlgili literatürde okul öncesi dönem, çocukların kişiliğinin en tam olarak oluştuğu ve öğrenme yeteneklerinin en yüksek olduğu kritik dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem en hızlı gelişmenin, en etkili ve çevre ile etkileşimin en fazla olduğu dönemdir. Bu nedenle çocuklara özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre ihtiyaç duydukları desteğin ve eğitimin verilmesine önem verilmelidir (Unutkan, 2006).

Çocuklar gelişim hızı, karakter, fiziksel uygunluk ve öğrenme özellikleri bakımından birbirinden farklı özellikler sergilemekte ve bu farklılıklar çocuğun eğitiminde veya eğitim düzenlemelerinde değişiklik gerektirebilmektedir. Özel ihtiyaçları olan çocuklar fiziksel, psikolojik ve diğer açılardan akranlarından farklıdır. Gelişimsel özellikleri nedeniyle özel eğitim gerektirir Gürkan, 2008).

Çocuklar, dünyayı görmek için gözlerini ilk açtıkları andan itibaren öğrenirler ve etraflarında olup bitenleri keşfetmeye büyük ilgi gösterirler. Bu sayede çocuklar etraflarında olup bitenleri aktif olarak keşfederek etkileşim kurmayı öğrenirler ve etkileşimleri sonucunda bir takım düşünceler belirlemeye başlarlar (Yavuzer, 2003).

Çocukların bu dönemlerde etraflarında olup biten olaylara ve olgulara karşı bir merak arayışına girdikleri ve bu eğilimlerini ortadan kaldırmaya yönelik çevrelerinde halihazırda olan insanlarla iletişim halinde olma ve sosyalleşmeye yönelik iletişim oluşturma adına birden çok davranış örüntülerini gösterirler. Erken

çocukluk döneminde bireyin gelişim alanında çok hızlı geliştiği ve öğrenme sürecinde kazanılması gereken deneyimlerin sonraki dönemlerde de faydalı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bakımdan erken çocukluk döneminde bireyin gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu nedenle gelişimi izlenen çocuklara gerekli destek hizmetlerinin verilmesi, olası gelişimsel farklılıkların önceden tespit edilmesi ve önlemlerin belirlenmesi önemlidir (Çifçi ve Sucuoğlu, 2005).

Öğretmenler, ailelerin çocuklarını gözlemlemesi konusunda güdüleyerek, kendileri de bu süreçte aktif halde çocuklar açısından daha verimli ve faydalı bir eğitimden yararlanmalarına zemin oluşturacaktır.

### 2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Dünyanın gelişimi göz önüne alındığında, özel eğitimde en az kısıtlayıcı ortam kavramı başlangıçta engelli çocukların genel eğitime katılımı veya yerleştirilmesi için uygulanmıştır. Bu nedenle, geleneksel akademik beklentileri çok az destekle karşılayabilen öğrenciler genel eğitim sınıflarına yerleştirilir. Bu uygulamalar arasında bazı okullar engelli öğrencilere haftada 1-2 saatten fazla destek hizmeti vermemektedir. Günümüzde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kavramına dair yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma, özel ihtiyaçları olan öğrencilere temel destek hizmetlerinin yanı sıra onlar için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan öğretmen eğitimi sınıflarında tam zamanlı veya yarı zamanlı eğitim sağlanmasıdır. Kaynaştırma, öğrencinin yerleştirildiği bir yer değil, öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanacağı ve bu amaçla organize edileceği bir ortam olduğu için bu şekilde tanımlanmıştır. (Batu, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, “özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri olarak” tanımlanmaktadır. “Aynı zamanda destek hizmetlerinin verilmesini içeren bir eğitim türüdür.” Böylece kaynaştırma eğitimi alması gereken bireylerin kendi yaş gruplarıyla birlikte aynı ortamlarda eğitimlerinin sürdürülmesi kaynaştırma eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Çocukların akranlarıyla birlikte bir arada yaşayarak öğrenmeden üst düzey fayda sağlayacakları, “hem gelişim yönünden normal olan çocuklar hem de özel gereksinimi olan çocuklar için birçok öğrenme imkânı sağlayan kaynaştırma eğitimlerinin başarıyla devam ettirilmesi birçok etkenin birleşmesiyle mümkündür. Gelişimsel olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminde öncelikli olarak olması gereken eğitim şekli, çocuklara konulacak bulgu ve uygulanacak eğitim programları ile desteklenerek normal eğitim içinde yaşlılarıyla birlikte olabilmelerini sağlayan bir eğitimidir.” Kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan kişilerin artması bu eğitimi çok daha ehemmiyetli hale getirecektir. Bütün öğrencilerin eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için özel gereksinimli öğrencilere de öncelik tanınmalıdır. “Özel gereksinimi olmayan ve olan öğrenciler aynı ortamda bulunarak birbirlerinin deneyimlerinden yararlanacaktır” (Çifçi ve Sucuoğlu, 2005).

Kaynaştırma eğitimi, bireylerin yalnızca yetersizlik yaşadığı alanlara odaklanarak ilerleme kaydedilen yol değil, her bireyin farklılığını göz önünde

bulundurarak uygulanan sistemdir. Bu eğitimde özel gereksinimli bireyler, gereksinimi olmayan aynı yaş gruplarıyla aynı ortamda eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırma, kaynaştırma eğitimi alması gereken öğrenciler ve büyük yaş gruplarıyla ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırma ve özel gereksinimli bireylerin hassasiyetleri göz önüne alınarak sunulan eğitim de eğitsel kaynaştırmadır. Kaynaştırma eğitimi yalnızca gereksinimi olan ve olmayan çocukların aynı ortamda bulunması demek değildir. Bu eğitim için belli başlı ilkelerin de yerine getirilmesi gerekir (Eripek, 2009).

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili yasal düzenlemelere baktığımızda kaynaştırmanın temel olduğunu görebiliriz. Okul öncesi eğitimin özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmayan çocukların gelecekteki eğitimlerine ve sosyal yaşamlarına etkisi düşünülerek bu dönemde kaynaştırma eğitiminin önemi dikkate alınmaktadır. Kaynaştırma programlarının sosyal açıdan yetersiz çocuklar için olumlu bir model oluşturduğu ve bunun sonucunda çocukların arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını artıran uyumlu sosyal davranışlar edindiği vurgulanmalıdır (Kargın, 2003).

Özel eğitim zorunlu okul öncesi eğitimi gerektirir. Bunun nedeni, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin gerekli olmasıdır. Bu çocukların özel eğitim okullarına ve diğer okul öncesi eğitim veren kurumlara gitmeleri gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bir çocuğun ihtiyaç duyduğu genişletilmiş okul öncesi eğitim, çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişimine göre düzenlenebilir (Çifçi ve Sucuoğlu, 2005).

Eripek'in yaptığı tahminler, özel gereksinimli çocuklar için en faydalı zamanın okul öncesi olduğunu gösteriyor. Bunun nedeni, anaokullarının özel ihtiyaçları olan çocuklara fayda sağlamak için belirli şekillerde düzenlenmesidir. Bu, hazırlanan programlar, destekleyici ortamlar ve zorunlu kapsayıcı eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Ülkemizdeki çocukların çoğu kapsayıcı eğitim almadıkları için bu fırsattan yararlanamamaktadır (Eripek, 2009).

#### **2.4. Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri**

Ülkemizdeki literatüre bakıldığında kaynaştırma uygulamalarına yönelik araştırmaların son yıllarda daha yaygın olduğu görülmektedir. Türkiye'de Turhan ve Diken (2009) tarafından yapılan bir araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını belirleyerek, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik algılarını ve tutumlarını araştırmıştır (Güven ve Önder, 1995) Deneyim, çocuk sahibi olma, branş, okul sayısı gibi faktörler arasındaki ilişkiler sınıftaki kaynaştırma öğrencileri, öğretmenlerin kaynaştırma deneyimi vb., öğretmenlerin tutumları ile üniversite ya da lise mezunu olmaları arasındaki ilişki, engel türlerinin incelenmesi ve öğretmen tutumları; öğretmen tutumları ile öğretmenlerin özel eğitim sınıflarına katılıp katılmamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan Atay (1995), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını

incelemiştir. Araştırma sonuçları, anaokulu öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin diyabetli öğrencilere, tekerlekli sandalyeye bağımlı olmayan fiziksel engelli öğrencilere, konuşma güçlüğü çeken öğrencilere, epilepsili öğrencilere ve disiplin sorunu olan öğrencilere karşı olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ancak aynı sınıftaki üstün yetenekli öğrenciler, normal öğrenciler ve zihinsel engelli öğrenciler ile bir veya daha fazla uzuvlarını kontrol edemeyen serebral palsili öğrencilerin normal sınıflarda eğitime karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Özbaba (2000), okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel gereksinimli çocuklar ile engeli olmayan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada veri toplamak amacıyla veli kişisel bilgi formu, eğitimci bilgi formu ve okul öncesi kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından tutum ölçeği oluşturulmuş ve Kırcalı-İftar'ın "İçermeye İlişkin Görüşler" ve Özyürek'in "Sürekli seks" araştırmalarından yararlanılarak geçerlik-güvenilirlik çalışması yapılmıştır. ". Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul Anadolu yakasındaki 5 okulöncesi kurumda kaynaştırma eğitim programları okuyup uygulayan ve bu kurumlarda görev yapan 32 eğitimciden oluşan 40 engelli çocuk ve engelli olmayan çocuğu olan 260 ebeveyn oluşturmuştur. Örneklem grubundaki eğitimciler kurumdaki rolleri, cinsiyetleri, yaşları vb. esas alınmıştır. Bu değişkenlerin okul öncesi dönem çocuklarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen Dahil Edilmeye Karşı Tutum Ölçeği ve Anketi uygulanmıştır. Bulgular, katılımcıların genel olarak kaynaştırma eğitimi hakkında olumlu görüşler ifade ettiklerini ancak özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarının engel türüne göre farklılık gösterdiğini göstermiştir.

Artan ve Uyanık-Balat (2003), normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan Ankara ve İstanbul anaokullarında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin algılarını incelemişlerdir. Çalışma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, üniversite lisansüstü öğretmenlerinin %75'inin ve meslek lisesi kadın öğretmenlerinin %63'ünün kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgularda öğretmenler kaynaştırma uygulamalarını anlamadıklarını ve bu alanda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim bilgilerini öğrenmek isteyen öğretmenlerin oranının %98 olduğu görülmektedir.

Varlıer (2004), okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcılık algılarını belirlemek için betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Toplanan nitel veriler üzerinde sayısal analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, İç Anadolu bölgesindeki bir kent merkezinde Çin Halk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokul ve anaokulunda kaynaştırma öğrencilerine eğitim veren/denetleyen 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tamamı özel



gereksinimli çocukların okul öncesi eğitim alması gerektiğine inandıklarını, çoğunluk ise bu eğitimin kapsayıcı bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin kapsayıcılık konusunda kendilerini ve çalıştıkları koşulları yeterince keşfetmedikleri iddia ediliyor.

Balaban, Yılmaz ve Yıldıztaş (2009), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki kaynaştırma eğitim uygulamalarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. 2008-2009 eğitim öğretim yılında bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bolu merkez ve Ankara'daki eğitim kurumlarında görev yapan 45 okul öncesi öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Anket sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarını sınıfta uygularken karşılaştıkları sorunlar ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamasına ilişkin öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Sonuçlar, kaynaştırma eğitimine ve özel ihtiyaçları olan çocuklara yönelik tutumların geliştirilmesi ve kaynaştırma eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sarı, Çeliköz ve Seçer (2009) okul öncesi ve öğretmen adaylarının kaynaştırma ve öz-yeterlik algılarını “Katılıma İlişkin Görüşler” ölçeğini kullanarak analiz etmişler ve her iki grubu da kaynaştırma konusunda tarafsız olarak belirlemişlerdir. Ancak araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre daha olumsuz tutumlara sahip olduğunu bulmuştur.

Altun ve Gülben'in (2009) çalışmasında okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, bu çocuklara yönelik eğitim yöntemleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar öğretmen görüşlerinden değerlendirilmiştir. Araştırma, Trabzon ili merkez okul öncesi kurumunda görev yapan toplam 10 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitime yönelik farkındalıklarının ve özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim desteğinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çulhaoğlu İmrak (2009), okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen ve velilerin tutumlarını araştırmıştır. Bu çalışmada, Nesrin Özbaba tarafından 2000 yılında “İçermeye İlişkin Görüşler” ve “Engelli Bireylere Yönelik Tutumlarda Değişimin Sürekliliği” ölçeklerinden yararlanılarak geliştirilen Okul Öncesi Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin tutumları ile mesleki alandaki kıdemleri, aldıkları kaynaştırma eğitimi, sınıf yardımcılarının mevcudiyeti ve kaynaştırma deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ve akran ilişkilerinde öğretmen yaklaşımlarının etkili olduğu sınıflarda olumlu sosyal iletişim davranışlarının olumsuz sosyal iletişim davranışlarına göre daha yaygın olduğu görülmüştür. Öğretmenin sınıfında diğer sınıflara göre daha fazla olumsuz davranış gözlemlendiğini ve kaynaştırmaya karşı olduğunu söyledi. Normal gelişim

gösteren çocukların, uygun gördükleri her aktivitede özel gereksinimli çocukları kabul ettikleri ve işbirlikçi oldukları gözlemlenmiştir.

Bozarslan-Malkoç (2010) çalışmasında özel anaokullarında görev yapan eğitimcilerin okul öncesi kaynaştırma algılarına ilişkin bir anket yapmıştır. Çalışma, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 26 eğitimci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını ancak bu uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

## 2.5. Literatür Değerlendirmesi

Babaoğlu ve Yılmaz (2010), yaptığı çalışmada “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. 40 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde artık eğitim almadıkları ve kaynaştırma eğitiminde yetersiz oldukları belirlenmiştir.”

Kuzu (2011) “öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada genellikle öğretmen tutumlarının olumlu olduğunu, bu tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördüğü alan, sınıfı, kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgi sahibi olup olmama durumu, kaynaştırma/özel eğitim dersi alıp almama göre farklılık oluşturabildiğini göstermektedir.”

Dolapçı'nın (2013) yaptığı çalışma da ise “öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, öz-yeterlilik algı düzeyleri ile kaynaştırma eğitim konusundaki yeterliliğinin arttığı saptanmıştır (Dolapçı, 2013:92). Bu çalışmalarda yapılan araştırmalar sonucu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının yaş, mesleki tecrübe, öz-yeterlilik arasında ilişkilerin olduğu görülmüştür.”

Anılan, Kayacan (2015) sınıf öğretmenleriyle kaynaştırmaya yönelik bakış açılarını araştırmışlardır. 10 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu davranışlarının olduğu, kaynaştırma eğitime karşı herhangi bir donanım sahibi olmadıkları ve kaynaştırma öğrencisiyle sınıf yönetimine ilişkin yetersizlik yaşadıklarının sonucuna ulaşılmıştır.

Kutluca'nın (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliliklerine ilişkin yaptığı çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci sınıftaki öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu, eğitim kademeleri arttıkça öz-yeterlilik seviyesinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2020)'in yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı yaklaşım, kaygı, duyguları ve yeterliliklerine ilişkin yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaş seviyelerinin artması ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili kaygılarının arttığı ve yeterliliklerinde ters yönde ilişki olduğunu belirtmiştir.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Örneklem

Çalışmada yer alan 126 okul öncesi öğretmeninin demografik özellikleri görülmektedir. Araştırmadan sağlanan verilerin SPSS v.23 veri analiz programı kullanılarak yapılan istatistiksel analiz sonuçları verilmiştir. Çalışma kapsamında gerekli etik kurul belgesi ilgili kurumdan temin edilmiştir. Çalışmada Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği kullanılmıştır (Bayar, Özaşkın, ve Bardak, 2015).

Tablo 1. Çalışmaya Katılanların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		<i>f</i>	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	105	83,3
	Erkek	21	16,7
<b>Okulun Bulunduğu Yer</b>	İl Merkezi	100	79,4
	İlçe Merkezi	19	15,1
	Köy	7	5,6
<b>Yaş</b>	21-25	18	14,3
	26-30	57	45,2
	31-35	27	21,4
	36 Ve Üzeri	24	19,0
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-4	53	42,1
	5-9	44	34,9
	10-14	12	9,5
	15-19	12	9,5
	20 Ve Üzeri	5	4,0
<b>Medeni Durum</b>	Bekâr	50	39,7
	Evli	76	60,3
<b>Toplam</b>		<b>126</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1.'de, çalışmada yer alan 126 okul öncesi öğretmeninin demografik özellikleri görülmektedir. Tabloya baktığımızda, çalışmada yer alan öğretmenlerin %83,3'ü (105) kadın, %16,7'si (21) erkektir. Öğretmenlerin %79,4'ü (100) il merkezinde, %15,1'i (19) ilçe merkezinde ve %5,6'sı (7) köyde görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin %14,3'ü (18) 21-25 yaş arasında, %45,2'si (57) 26-30 yaş arasında, %21,4'ü (27) 31-35 yaş arasında ve %19'u (24) 36 yaş ve üzerinde olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %42,1'i (53) 0-4 yıl arasında, %34,9'u (44) 5-9 yıl arasında, %9,5'i (12) 10-14 yıl arasında, %9,5'i (12) 15-19 yıl arasında ve %4'ü (5) 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Son olarak öğretmenlerin %39,7'si (50) bekâr ve %60,3'ü (76) evli olduğunu belirtmiştir.

### 3.2. Veri Toplama Araçları

Tablo 2. *Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları*

	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
<b>Duygu</b>	5	<b>.804</b>
<b>Tutum</b>	5	<b>.738</b>
<b>Kaygı</b>	5	<b>.638</b>

Tablo 2'de "Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)" alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı verilmiştir. Ölçeğin "Duygu" alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .804, "Tutum" alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .738 ve "Kaygı" alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .638 olarak tespit edilmiştir.

### 3.3. Verilerin Yorumlanması

Bu bölümde araştırmadan sağlanan verilerin SPSS v.23 veri analiz programı kullanılarak yapılan istatistiksel analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. *Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları*

	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Skewness (Çarpıklık)</i>	<i>Kurtosis (Basıklık)</i>
<b>Duygu</b>	5	-,190	-,325
<b>Tutum</b>	5	-,119	,720
<b>Kaygı</b>	5	-,005	-,098

Tablo 3 çalışma boyutları için çarpıklık ve basıklık değerlerini göstermektedir. Tablo 3'ten ölçeğin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklığın -1,5 ile +1,5 arasında normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

## 4. Bulgular

Tablo 4. *Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar*

*Ölçeği (KEİDTKÖ) Alt Boyutlarından Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Min.	Max.	Ort.	Std. Sapma
<b>Duygu</b>	5,00	20,00	12,14	3,024
<b>Tutum</b>	6,00	20,00	12,73	2,214
<b>Kaygı</b>	6,00	20,00	13,44	2,787

Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışmada kullanılan ölçek alt boyutlarından aldıkları minimum, maksimum, ortalama puanlar ile standart sapma değerleri verilmiştir. “Duygu” alt boyutunun puan ortalaması (12,14±3,024), “Tutum” alt boyutunun puan ortalaması (12,73±2,214) ve “Kaygı” alt boyutunun puan ortalaması (13,44±2,787) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları orta düzeydedir.

*Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Duygu</b>	Kadın	105	12,35	2,951	1,753	,082
	Erkek	21	11,09	3,238		
<b>Tutum</b>	Kadın	105	12,90	2,190	2,003	<b>,047*</b>
	Erkek	21	11,85	2,174		
<b>Kaygı</b>	Kadın	105	13,55	2,735	,972	,333
	Erkek	21	12,90	3,048		

Not: \*=p<0.05

Tablo 5'te Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği (KEİDTKÖ) alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Duygu alt boyutunda [t(126)=1,753; p>.05] ve [t(126)=,972; p>.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak Tutum alt kategorisinde [t(126)=2,003; p<.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığa göre kadın öğretmenlerin tutum düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenebilir.

*Tablo 6. Okul Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimi İle*

*İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)*

	Okulun Bulunduğu Yer	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Duygu</b>	(1) İl	100	12,09	3,071	,099	,906	
	(2) İlçe	19	12,26	3,070			
	(3) Köy	7	12,57	2,507			
<b>Tutum</b>	(1) İl	100	12,59	2,327	1,945	,147	
	(2) İlçe	19	13,63	1,605			
	(3) Köy	7	12,28	1,380			
<b>Kaygı</b>	(1) İl	100	13,32	2,806	1,625	,201	
	(2) İlçe	19	14,42	2,795			
	(3) Köy	7	12,57	2,070			

Not: \*=p&lt;0.05

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği (KEİDTKÖ) alt boyutlarının ortalama puanlarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) farklılaşması Tablo 6'da verilmiştir. yönlü varyans analizi (ANOVA ) sonuçları, “duygu” alt boyutunda (F(2-123)= .099; p>.05), “tutum” alt boyutunda (F(2-123)= 1.945; p> .05) ve “kaygı” alt boyutu (F(2-123) = 1.625; p> .05), okul yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Duygu</b>	(1) 21-25	18	13,38	3,449	3,909	,010*	
	(2) 26-30	57	12,63	2,781			
	(3) 31-35	27	11,55	2,375			
	(4) 36 ve Üzeri	24	10,70	3,368			
<b>Tutum</b>	(1) 21-25	18	13,94	1,984	6,723	,000*	1>4
	(2) 26-30	57	13,01	2,100			
	(3) 31-35	27	12,66	1,617			

	(4) 36 ve Üzeri	24	11,20	2,501			
<b>Kaygı</b>	(1) 21-25	18	14,72	2,630			
	(2) 26-30	57	13,73	2,906	3,475	<b>,018*</b>	<b>1&gt;4</b>
	(3) 31-35	27	13,11	2,081			
	(4) 36 ve Üzeri	24	12,16	2,884			

Not: \*=p<0.05

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygı Ölçeği (KEİDTKÖ) alt boyutlarının ortalama puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; “Duygu” alt boyutunda ( $F_{(3-122)}= 3,909$ ;  $p<.05$ ), “Tutum” alt boyutunda ( $F_{(3-122)}= 6,723$ ;  $p<.05$ ) ve “Kaygı” alt boyutunda ( $F_{(3-122)}= 3,475$ ;  $p<.05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı bir değişiklik elde edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için” varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın çıktığı üç alt boyutta da yaşı 21-25 olan öğretmenler ile 36 ve üzerinde olan yaş grubu öğretmenler arasında anlamlı farklılığın bulunduğu ve yaşı 21-25 arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer anlamlı farklılığın çıktığı “Duygu” ve “Tutum” alt boyutlarında yaşı 26-30 olan öğretmenler ile yaş grubu 36 ve üzerinde olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın bulunduğu ve yaş grubu 26-30 arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. *Medeni Durum Değişkenine Göre “Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ) Alt” Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>Duygu</b>	Bekâr	50	13,36	2,790	3,863	<b>,000*</b>
	Evli	76	11,34	2,919		
<b>Tutum</b>	Bekâr	50	13,50	2,022	3,287	<b>,001*</b>
	Evli	76	12,22	2,200		
<b>Kaygı</b>	Bekâr	50	14,16	2,444	2,381	<b>,019*</b>
	Evli	76	12,97	2,911		

Not: \*=p<0.05

Tablo 8. Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği (KEİDTKÖ) ile ilgili ruh hali, tutum ve

kaygı alt boyut puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçlarını göstermektedir. “Duygu” alt boyutunda [ $t_{(126)}= 3,863$ ;  $p<.05$ ], “Tutum” alt boyutunda [ $t_{(126)}= 3,287$ ;  $p<.05$ ] ve “Kaygı” alt boyutunda [ $t_{(126)}= 2,381$ ;  $p<.05$ ] medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üç alt boyutta da ortaya çıkan bu anlamlı farklılığa göre, evliliğini yapmamış öğretmenlerin evliliğini yapmış olan öğretmenlere oranla daha yüksek ortalama düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği” (KEİDTKÖ) Alt Boyutlarına Ait Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Duygu</b>	(1) 0-4	53	12,84	3,188	2,794	<b>,029*</b>	<b>1&gt;4</b>
	(2) 5-9	44	12,00	2,477			
	(3) 10-14	12	11,91	2,274			
	(4) 15-19	12	9,75	2,800			
	(5) 20 ve Üzeri	5	12,20	5,263			
<b>Tutum</b>	(1) 0-4	53	13,16	2,100	5,094	<b>,001*</b>	<b>1&gt;4</b> <b>2&gt;4</b>
	(2) 5-9	44	13,04	2,011			
	(3) 10-14	12	12,50	1,446			
	(4) 15-19	12	10,41	2,843			
	(5) 20 ve Üzeri	5	11,40	1,516			
<b>Kaygı</b>	(1) 0-4	53	13,75	2,723	1,928	,110	
	(2) 5-9	44	13,70	2,732			
	(3) 10-14	12	13,25	2,301			
	(4) 15-19	12	11,41	3,396			
	(5) 20 ve Üzeri	5	13,20	2,280			

Not: \*= $p<0.05$

Tablo 9'da kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılar ölçeğinin (KEİDTKÖ) alt boyutlarının mesleki yeterlilik değişkenine göre ortalama



puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. "Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre"; "duygu" ( $F(4-121) = 2,799$ ;  $p < .05$ ) alt boyutuna ve "tutum" ( $F(4-121)$ ) alt boyutuna göre = 5,094 ; elde edilen " $p < .05$ ". Ancak "Kaygı" alt boyutunda ( $F(4-121) = 1.928$ ;  $p > .05$ ) mesleki niteliklere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen "anlamlı" farkın "hangi gruplar arasında olduğunu" belirlemek için varyansların homojenlik durumuna göre Tukey testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın çıktığı iki alt boyutta da mesleki kıdemi 0-4 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 15-19 yıl arasında olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu ve mesleki kıdemi 0-4 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarının "daha yüksek olduğu tespit edilmiştir". Bir diğer anlamlı farklılık, "Tutum" alt boyutunda mesleki kıdemi 5-9 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 15-19 yıl arasında olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu ve mesleki kıdemi 5-9 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## 5. Tartışma

Öğretmenlik toplumun geleceği adına büyük sorumluluk taşıyan mesleklerin başında gelmektedir. Öyle ki öğretmenlerin gayreti oranısında bireylerin niteliği artmakta, böylelikle de toplumun refah düzeyi yükselmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler içinde buldukları toplumu hal ve davranışlarıyla etkileme gücüne sahiptirler (Ayas, 2009; Ünsal, 2021). Elkatmış ve Tanık (2021) öğretmenlerin toplum içinde en fazla model alınan kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin bireyler için çok önemli kişiler olduğu söylenebilir. Bireyler öğrencilik yıllarında karşılaştıkları öğretmenlerini kolay kolay unutamazlar. Özellikle ilköğretim ve okul öncesi dönemlerinde karşılaşılan öğretmenleri bireylerin öğrenim yaşantısında büyük etkisi olur. Okul öncesi öğretmenleri bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları ilk öğretmenlerdir (Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012). Bu nedenle öğretmenleri bireylere karşı tutum ve davranışları oldukça önemli olarak kabul edilir. Abazaoglu, Yıldırım ve Yıldızhan (2015) okul öncesi eğitiminin eğitim sürecinde ayrı bir önemi olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle okul öncesi eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sorumluluklarının daha da fazla olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri çocuklar arasında ayırım gözetmeden tüm öğrencilere aynı tutum ve ilgiyle yaklaşmalıdır. Özellikle de kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi ve kaynaştırma eğitimine dair nitelikli çalışmaların yapılması alana büyük katkılar sağlayacaktır. Eldeki çalışmanın konusunun belirlenmesinde ki sebeplerden biri de budur. Demir ve Açar, (2011) araştırmalarında kaynaştırma eğitime ilişkin yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak konu kapsamında literatür incelendiğinde son yıllarda ilgili çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir (Özaydın ve Çolak, 2011; Evyapan, 2020; Özaydın ve Çolak, 2011; Çullu ve Güleç, 2019; Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012; Kale, Sığırtmaç, İmray ve Abbak, 2016; Bektaş, 2022; Lu, Pan, Guo, Jia ve Liu, 2022; Cheung, Ostrosky, Favazza, Stalega ve Yang, 2022).

Eldeki araştırmada “okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve kaygılarının” belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple elde edilen veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygılarının düzeyinin genel olarak orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu değerlendirildiğinde kısmen olumlu kısmen ise olumsuz durum olduğu düşünülmektedir. Öyle ki araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı duygu ve tutum düzeylerinin iyi olmasına karşın aynı zamanda kaygı da duydukları düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı kaygı düzeylerinin orta düzeyde olması durumunun araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz hissedebileceklerini düşündürmektedir. Bu durumun ise kaynaştırma eğitimi adına olumsuzluk oluşturacağı söylenebilir. Eldeki çalışmada işlenen konuya dair literatür incelendiğinde, araştırmada ulaşılan bazı sonuçların daha öncelerden de farklı çalışmalarda bulgularıyla görülmüştür. Özyayın ve Çolak (2011) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli donanımlarının bulunmadığını ve bu sebepten dolayı da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Doğaroğlu ve Dümenci (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını fakat bilgi düzeylerinin düşük düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Bilgi düzeylerinin eksik olması öğretmenlerde büyük kaygılara yol açabilmektedir. Yine aynı şekilde Gök ve Erbaş da (2011) “okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma” eğitimi hakkında olumlu düşüncelere haiz olduklarının ancak kendilerini kaynaştırma eğitimine yönelik yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini yetersiz hissetmeleri onların kaynaştırma eğitimine karşı sorunlar yaşayacakları konusunda endişelendirmektedir. Bektaş (2022) ise araştırmasını sınıf öğretmenleri üzerinden yürütmüş ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kale, Sığırtmaç, İmray ve Abbak (2016) ise sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin özellikle etkinlik boyutunda fazlaca kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında karşılaşılan bu bulgular eldeki araştırmada ulaşılan sonuçlarda büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu durum ise eldeki çalışmanın bulgularını güçlendirmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin ele alındığında ise yalnızca “tutum” alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, duygu ve kaygı alt boyutlarına ilişkin ise herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları açısından cinsiyetlerin belirleyici faktör olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer olarak Dolapçı (2013) kadın öğretmenlerin erkeklere nazaran kendilerini daha olumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Evyapan (2020) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin kadınlara nazaran kendilerinin daha yeterli bu sebeple de kaygı düzeylerinin ise daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Ancak Bektaş, (2022) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeylerinde cinsiyetlerine bağlı olarak değişik olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği ağırlıklı olarak kadınlar tarafından tercih edilen bir

meslektir. Bu sebeple yapılan çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetlerinin karşılaştırılmasına ilişkin sağlıklı sonuçlar olmadığı söylenebilir. Araştırmada ele alınan bir diğer değişken ise çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarının bulunduğu yerleşim yeridir (il, ilçe, köy).

Öğretmenlerden alınan yanıtlar görev yaptıkları okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre değerlendirildiğinde ise herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerleri öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine dair duygu, tutum ve kaygıları açısından herhangi bir etken olmadığı söylenebilir. Değişken kapsamında literatür incelendiğinde ise herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları dikkate alındığında ise; öğretmenlerin “kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum”, duygu “ve kaygılarının” yaşlarına “göre değişkenlik” gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşı 21-25 arasında olan öğretmenlerin 31 ve üzeri yaştaki öğretmenlere nazaran kaygı, tutum ve duygu düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani genç yaştaki okul öncesi öğretmenlerinin orta ve büyük yaştaki öğretmenlere nazaran duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenilebilir. Ancak buradaki olumsuz durum gen yaştaki okul öncesi öğretmenlerinin kaygılarının düzeylerinin de yüksek olmasıdır. Ayrıca 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ise yaşı 36 ve üzeri olan öğretmenlere nazaran duygu ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu da ulaşılan bir diğer sonuçtur. Ayrıca 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ise yaşı 36 ve üzeri olan öğretmenlere nazaran duygu ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu da ulaşılan bir diğer sonuçtur. Araştırmada elde edilen bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin genç öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri ancak daha fazla kaygı duydukları söylenebilir. Benzer şekilde Gal ve arkadaşları da (2010) öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının da olumsuzlaştığını belirtmişlerdir. Özdemir (2010) öğretmenlerin yaşlarının artmasına bağlı olarak tutumlarının da olumsuzlaştığını belirtmiştir. Ayrıca Özcan (2020) genç okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda daha yeterli hissettiklerini ifade etmiş fakat araştırmada ulaşılan sonuçtan farklı olarak yaşı büyük olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin daha çok kaygılı olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin karşılaştırıldığı bir diğer değişken ise medeni durumlarıdır. Yine aynı şekilde medeni durum değişkeninde de her üç alt boyutta da anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca her üç alt boyutta da anlamlı farklılığın bekâr öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Yani bekâr öğretmenler evli öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu duygu ve tutum düzeylerine sahipken daha da fazla kaygı duydukları görülmüştür. Evli olan öğretmenlerin günlük hayattaki artan sorumlulukları neticesinde mesleki davranışlarının da etkilenmesinin araştırmada elde edilen sonucun sebebi olduğu düşünülmektedir. Ancak bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimine ilişkin daha fazla

kaygı duyma durumlarının başka bir sebepten kaynaklanabileceği de düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde ilgili değişkenin daha önce konu kapsamında yapılan herhangi bir çalışmada ele alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada son olarak ele alınan değişken ise çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleridir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin değerlendirildiğinde ise duygu ve tutum alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Elde edilen anlamlı farklılık durumları daha ayrıntılı ele alındığında mesleki kıdemi “0-4 yıl” ve “5-9 yıl” arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 15-19 yıl olan öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimine dair duygu ve tutum düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçtan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hayatları içerisinde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının zamanla azaldığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçların ulaşıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Özdemir (2010) okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin artmasıyla tutumlarının olumsuzlaştığını ifade etmiştir. Yine aynı şekilde Ünsal (2019) da mesleki deneyimleri fazla olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bektaş (2022) ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum, endişe ve düşüncelerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak değişkenlik göstermediğini belirtmiştir. Evyapan, (2020) ise araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri bakımından herhangi bir etken olmadığını belirtmiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin duygu, tutum ve kaygılarının düzeyinin genel olarak orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin ele alındığında ise yalnızca “tutum” alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, duygu ve kaygı alt boyutlarına ilişkin ise herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerden alınan yanıtlar görev yaptıkları okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre değerlendirildiğinde herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları dikkate alındığında ise; yaşı 36 ve üzerinde olan öğretmenlerin, yaşı 21-25 arasında olan öğretmenlere nazaran duygu ve kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ise yaşı 36 ve üzeri olan öğretmenlere nazaran duygu ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu da ulaşılan bir diğer sonuçtur. Ulaşılan bir diğer sonuç, mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının daha düşük olduğudur. Son olarak ise bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran duygu tutum ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eldeki araştırmada ulaşılan bulgular literatür ışığında da değerlendirilerek aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Okul öncesi öğretmenlere bilgi düzeylerini arttırma amacıyla kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitimler verilmelidir.

- Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları kaygıların sebeplerini belirleyici çalışmalar yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin hissettikleri kaygıların düzeyini azaltmaya dair çalışmalar başlatılmalı ve sürecin takibi yapılmalıdır.

Yukarıda belirtilen önerilerin dikkate alınması hem literatür hem okul öncesi öğretmenler hem de kaynaştırma eğitimi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple belirtilen önerilerin dikkate alınması doğru bir adım olacaktır.

### KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research İn Education And Teaching*. 4(1). 411-423.
- Adem, M. (1977). *Türk eğitiminin ekonomik politikası*. Bilim Matbaası.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). “Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.14, ss.74-90.
- Arslan, M. (2000). Eğitimde verimlilik. *MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Eylül sayısı)*, 8.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt 8, sayı 2, ss.345-354.
- Bayar, A., Özaşkın, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Baykoç D. N. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*, Ankara, Eğiten Kitap.
- Bektaş, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Cheung, Wc, Ostrosky, Mm, Favazza, Pc, Stalega, M. ve Yang, Hw (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Sınıflarında Yapılandırılmış Motor Programları Uygulamaya Yönelik Perspektiflerini Keşfetmek. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1-10.
- Çullu, F. ve Güleç, H. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşleri. *Journal Of International Social Research*, 12(65).
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demirtaş, A. (1991). Eğitimde nitelik: bugünü ve geleceği. Eğitimde Nitelik

- Geliştirme: Eğitimde Arayışlar, 1, 28-31.
- Dinçer, M. (2002). Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 34-46.
- Doğaroğlu, T. ve Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*. 1, 460-473.
- Dolapçı, İ. (2013). “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Pamukkale Üniversitesi.
- Dolapçı, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elkatmış, M. & Tanık, M. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Topluluk Karşısında Konuşma Becerisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies Education*, 16(2), 763-779. <https://dx.doi.org/10.47423/Turkishstudies.49934>
- Eripek, S. (2007). Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde" program" geliştirme*. Edge Akademi.
- 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”, Graduate School of Professional Psychology, Doctoral Papers and Masters Projects, cilt 5, sayı 26.
- Evyapan, G. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri* (Master's Thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gal, E., Schreur, N. ve Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities teachers“ attitudes and requirements for environmental accomodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99
- 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.
- Gürak, H. (2008). Verimlilik Üzerine Yazılar Erişim Tarihi: 03 Şubat 2014 [http://www.hasmendi.net/makale\\_gurak/Verimlilik\\_Kitap.pdf](http://www.hasmendi.net/makale_gurak/Verimlilik_Kitap.pdf) 49-99.
- Kale, M., Sığırtaç, A. D., İmray, N. ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kargın, T. (2004). “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, cilt 5, sayı 2,

ss.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.
- Kaya, M. (2020). “Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye Hazırlık Etkinliklerinin (Kahe) Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Kabulleri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kaya, Y. K. (1993). Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye’deki uygulamalar. *Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.*
- Kızıldaş, E., Halmatov, M.ve Sarıçam, H. (2012). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23).
- Kutluca, A. Y. (2018). “Öğretmen Öz-Yeterliğinin Motivasyon ve Epistemolojik ve Pedagojik İnanç Sistemleri Açısından İncelenmesi”, Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, cilt 7, sayı 2, ss.118.
- Kuzu, S. (2011). “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Marmara Üniversitesi.
- Lu, M., Pan, Q., Guo, Q., Jia, C. ve Liu, C. (2022). Araç Doğrulama: Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeğinin Çince Versiyonu (MATPIES-C). *Uluslararası Engellilik, Gelişim ve Eğitim Dergisi*, 1-16.
- MEB, (2006), Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı, Ankara, MEB Yayınları.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr).
- Metin, Ş. (2013). “Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi”, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 8, sayı 1, ss.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), 1-22.
- Önder, N. K. (1986). *Öğretimde program, ilke ve yöntemler*. Arı Basımevi.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özcan, İ. (2020). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları ile Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okul Öncesi Eğitimi Bölümü,

Pamukkale Üniversitesi.

- Özcan, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı İli örneği). Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Uslu, A., Kutukız, D., Çeken, H. (2013). Otel İşletmelerinde Çalışan Personelin Aldığı Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğe Etkisi. *Verimlilik Dergisi*, 2,101-116.
- Ünal, L. I. (1991). Nitelik Geliştirmenin Ekonomik Boyutları. Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu (13-14 Mart 1991), İstanbul.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı, Önemi ve Öğretmenlerin Değişen Rollerine Üzerine Nitel Betimsel Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504
- Yükseler, M. A. (1997). Bilgi Toplumunda Eğitim, İçinde: Yönetici ve Öğretmen Gözüyle: Eğitim ile Verimlilik Nasıl Sağlanır? Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No: 597, Ankara, (s.10-11)