



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Attitudes and Innovativeness Level of Pre-School Teachers and Teacher Candidates Towards Mainstreaming

Mine Çeliköz
Esra Betül Kölemen

Article Information



CrossMark

DOI:10.29299/kefad.853997

Received: 18.01.2019

Revised: 12.05.2019

Accepted: 20.11.2019

Keywords:

Teachers and teacher
candidates

Mainstreaming

Innovativeness

Preschool

Abstract

The purpose of the study is the examination of relationship between the attitudes of preschool teachers and teacher candidates towards mainstreaming and innovativeness levels. Target population of the study includes teachers working at the preschool institutions in Konya city and its central districts and teacher candidates studying at the Department of Preschool Education, Faculty of Education of Necmettin Erbakan University in 2015-2016 academic year. While sample group consisting of teacher candidates constitutes a total of 213 prospective teachers studying in the 3rd and 4th classes at preschool teacher training program, sample group consisting of teachers constitutes 68 teachers working at state and private education institutions independent and under elementary schools in Konya's central districts, Selçuklu, Karatay and Meram. In the study based on scanning model, "Opinions Relative to Mainstreaming Scale" and "Individual Innovativeness Scale" were used as data collection tools. According to the findings, attitudes of the teachers and teacher candidates towards mainstreaming were at the "uncertain" level and undesired rank, however, the innovativeness level of teacher candidates were higher than the teachers, while both of the groups were found at a low level in terms of teaching profession. Additionally, while the innovativeness level of the teachers could explain the %20 of the attitudes towards mainstreaming, level of innovativeness of teacher candidates couldn't predict the attitudes towards mainstreaming and some suggestions were made according to these results.

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Yenilikçilik Düzeyleri

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.853997

Yükleme: 18.01.2019

Düzelme: 12.05.2019

Kabul: 20.11.2019

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen ve öğretmen
adayları,

Kaynaştırma

Yenilikçilik

Okul Öncesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi ve kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini 2015 ve 2016 eğitim-öğretim yılında Konya ili, merkez ilçelerine bağlı okulöncesi kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yine aynı eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi eğitim fakültesi okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından oluşan örneklem grubunu okulöncesi öğretmenliği programında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 213 öğretmen adayı, öğretmenlerden oluşan örneklem grubunu ise Konya il merkezindeki Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde, bağımsız ve ilkököl bünyesinde bulunan devlet ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 68 öğretmen oluşturmaktadır. Tarama modeline dayalı olarak yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak "Yaygınlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşler" ve "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının "kararsızım" düzeyinde yer aldığı ve bunun da istenilen düzeyde olmadığı, öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin ise; öğretmenlerden daha yüksek olmakla birlikte iki grubun da öğretmenlik mesleği açısından düşük seviye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının %20'sini açıklarken öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordamadığı sonuçlarına ulaşılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir.

Sorumlu Yazar : Mine Çeliköz Öğr. Üyesi Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, mcelikoz25@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-1582-331X

Esra Betül Kölemen, Araştırma Görevlisi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, menevse@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2435-4092

Bu çalışma 10. Uluslararası Türk dünyası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için: Çeliköz, M. & Kölemen, E. B. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ve yenilikçilik düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1607- 1649.

Giriş

Geçmişten bugüne değin tüm toplumlar, eğitim alanında yaptıkları reformlarla, kaliteli ve çağdaş bir eğitim sistemi oluşturmak için çaba göstermişlerdir. Çağdaş eğitimler, değişen ve gelişen yaşam koşulları doğrultusunda tüm bireylerin gereksinimlerine uygun hizmet sunabilen ve bireysel farklılıkları dikkate alan eğitimlerdir. Bu eğitimler aynı zamanda fırsat ve imkan eşitliği, eğitim hakkı ve demokrasiye dayalı eğitim anlayışını ilke edinerek temellenmiştir. Buna göre eğitim, toplumda bireyleri birbirinden farklı kılan kültürel, cinsiyet, din, yaş, zekâ, yetenek, ilgi, sosyo-ekonomik durum, öğrenme hızı gibi pek çok özelliğe sahip olan tüm bireylere uygun ve kaliteli bir hizmet sunabilmelidir. Ancak genel eğitim sistemlerinin, bireysel farklılıkların tümünü içermediği, sadece belli sınırlar dâhilinde, ortalama yeterliğe ve kapasiteye sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlendiği (Baykoç, 2017; Kırcaali-İftar, 1998) görülmektedir. Bu yüzden toplumda genel eğitim hizmetinden yararlananların büyük bir çoğunluğunu normal gelişim gösteren, sağlıklı bireyler oluşturmaktadır. Oysa ki toplumda bireysel ve gelişim özellikleri açısından yaşlılarından önemli derecede farklılık gösteren, diğer bir ifadeyle özel eğitim verilmesi gereken, özel gereksinimli bireyler de bulunmaktadır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2010). Bu bireyler, genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamaktadır. Bu yüzden özel gereksinimli bireyler için özel eğitim ihtiyacı doğmaktadır. Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılık gösteren öğrencilere verilen, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst seviyeye yükseltmeyi hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitim, bazı engelleri nedeniyle normal bireylerden farklılık gösteren bireylerin potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması, topluma uyum düzeylerinin artırılması ve toplumsal düzenin sağlanması açısından oldukça önemli bir uygulamadır. Özel eğitim hizmetleri hem *özel eğitim okullarında* hem de *normal eğitim okullarında* uygulanmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda özel eğitim kapsamında ve normal eğitim okullarında, “kaynaştırma” adı altında yapılan uygulamalar oldukça yaygın bir hizmet alanına dönüşmüştür (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi [MEGEP], 2013). *Kaynaştırma eğitimi*, bireysel eğitim programları çerçevesinde ve eğitim personellerinin sorumluluğu altında, kaynaştırmaya uygun olan çocukların sosyal, eğitimsel ve dönemselsel açıdan normal yaşlıları ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009). Kaynaştırma eğitimleri ile özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları, onları normal gelişim gösteren yaşlılarıyla ayırmadan normal eğitim ortamlarında karşılanmaktadır. Bununla birlikte kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek değildir. Tam tersine, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (Kargın, 2004).

Türk eğitim sisteminde kaynaştırma uygulamaları ilk olarak 1983 yılında yürürlüğe giren, “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile gündeme gelmiştir (Sucuoğlu, 2004). Özel eğitim gereksinimli, farklı engel gruplarından çocuklar böylece genel ilk ve ortaöğretim okullarında eğitim görmeye başlamışlardır (Sargın ve Sünbül, 2002). Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları tam olarak karşılanamamış ve yaşanan problemler bir takım yasal düzenlemelerle çözülmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda XIII. Milli Eğitim Şûrasında (1990) alınan kararlara dayalı olarak 1. Özel Eğitim Konseyi (1991) toplanmış ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması ile uygulanmasına ilişkin kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda kaynaştırma eğitimini iyileştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla 1992-1993 eğitim öğretim yılında 12 ilde okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde 88 pilot kaynaştırma uygulaması başlatılarak çocukların, eğitimcilerin ve ailelerin bu programa katılımı sağlanmıştır. (Metin, 2013; Sart, Ala, Yazlık, Yılmaz ve Bozkurt, 2004). Ayrıca 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve bu Kararname hükümlerine dayanılarak 2006 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'yle, özel gereksinimi olan çocukların okulöncesi eğitimleri de zorunlu hâle getirilmiştir (Metin, 2013). Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 yılından itibaren zorunlu eğitim yaşının 66 aya indirilmesiyle birlikte, özel eğitim gereksinimli çocuklara kaynaştırma yoluyla daha erken yaşta eğitim alabilme fırsatı da sunulmuştur.

Özel gereksinimli bireylerin yaşamlarının her döneminde akranlarıyla birlikte normal eğitim ortamlarında eğitim almaları şüphesiz onların gelişimini olumlu etkilemektedir. Ancak gelişim açısından kritik dönem olarak adlandırılan okulöncesi eğitim döneminde alınan kaynaştırma eğitiminin daha önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu dönemde alınan kaynaştırma eğitimi, gelişimsel yetersizlikleri daha kolay elimine edebilmekte, çocukların olumlu yönlerini destekleyerek kendilerine güvenmelerini sağlamakta, zihinsel ve sosyal gelişimini hızlandırabilmekte, davranış problemlerini azaltabilmekte ve topluma uyumunu kolaylaştırmaktadır. Erken yaşta alınan kaynaştırma eğitimi tüm bunların yanı sıra öğretmenlere, normal gelişim gösteren çocuklara, normal gelişim gösteren ve özel eğitime muhtaç çocukların ebeveynlerine de olumlu katkılar getirmektedir (Aral, 2011; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Metin, 1992; Yavuz, 2005). Dolayısıyla okulöncesi dönemde alınacak kaynaştırma eğitiminin daha hayati bir rolü vardır (Metin, 2018). Ancak bunun gerçekleşmesi için okulöncesinde etkili bir kaynaştırma eğitimi ve başarılı uygulamaların olması gerekmektedir (Kargın, 2004; Koçyiğit, 2015; MEB, 2010; Rakap, 2017; Taşdemir ve Özbesler, 2017; Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu, 2018; Yazıcıoğlu, 2018).

Bu uygulamaların başarıyla yürütülebilmesinde ise okul yönetimi, diğer okul personeli, fiziksel ortamlar, aileler, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri ve öğretmenler önemlidir ve etkili faktörler olarak sıralanabilir (Kırcaali-İftar, 1998). Bu faktörler içerisinde en önemlilerinden biri öğretmenlerdir. Öğrencilerin eğitim programını planlamak, uygulamak, onların akademik ve sosyal gelişimlerini sağlamak öğretmenlerin görevi olduğundan, kaynaştırma uygulamasının başarısında

öğretmenlerin eşsiz bir rolü vardır (Ataman, 2003; Batu, 2000; ERG, 2011; Sart ve dğr., 2004). Ancak öğretmenlerin de bu eğitimi etkili kılabilmesi için en başta kaynaştırma eğitimi yapmaya istekli ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı kabul edici olması (Ataman, 2003) diğer bir deyişle, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Böylece geleneksel eğitim anlayışından sıyrılarak özel gereksinimli öğrencilerine uygun eğitim ortamları düzenleyebilir, farklı yöntem-teknikler ve materyaller kullanabilir, problemleri farklı açılardan analiz edip farklı çözüm yolları üretebilir, meslektaşlarıyla işbirliği ve dayanışma içerisinde olabilir, öğrenme ve öğretme sürecinde aynı anda hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencisine hitabeden eğlenceli etkinlikler tasarlayabilir. Özetle okulöncesi öğretmenleri kaynaştırmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunda, özgün bir öğretmen modeli ortaya koyarak kaynaştırma eğitiminin başarısını artırabilir.

Kaynaştırma eğitiminin başarısında, okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları kadar “yenilikçilik” düzeyleri de önemli bir faktördür. Rogers (1983) yenilikçiliği, bireyin yeniliği diğer bireylerden daha hızlı bir şekilde benimseyip kabul etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Demirel ve Seçkin’e (2008) göre ise yenilikçilik; değişmek, risk almak ve en önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almaktır. Rogers (1983), bireyleri yeniliği kabul ediş şekillerine göre yenilikçi, öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi birey olarak beş gruba ayırmıştır (Kılıçer, 2011). Buna göre *Yenilikçi (Innovators)* bireyler; yeni fikirleri denemeye ve risk almaya istekli, vizyon sahibi, girişken, eğitilmiş, güvenli bilgiye doğrudan ulaşan ve yeni uygulamaları görmek için seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, teknoloji kullanımında güçlü, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve etrafına yardım etmeyi seven bireylerdir. *Öncü bireyler (Early Adopters)*, toplumun diğer bireyelerine yenilikler hakkında bilgi veren, yol gösteren, teknoloji odaklı, değişim taraftarı, vizyon sahibi, risk almaya ve denemeye istekli bireylerdir. *Sorgulayıcı (Early Majority)* bireyler; yeniliklere karşı temkinli davranan, risk alma konusunda çok fazla istekli olmayan, yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri ve kitle iletişim araçlarını kullanım düzeyleri açısından orta düzeydeki bireylerdir. *Kuşkucular (Late Majority)*; yeniliklere karşı şüpheli ve çekingen bir tavır sergileyen, toplumun çoğunluğunun yenilikleri benimsemesini bekleyen, eğitim düzeyi düşük, yaş ortalaması yüksek, kitle iletişim araçlarından çok az oranda yararlanan, daha çok kişiler arası iletişimi tercih eden bireylerdir. Yenilikçiliği en düşük olan *Gelenekçiler (Laggards)* ise; değişime karşı önyargıyla bakan, yenilikleri en son benimseme eğilimi sergileyen, yeniliği benimsemeden önce yeniliğin başkaları tarafından denenmesini ve sonuçlarının gözlenmesini bekleyen, teknolojik konularda çok fazla desteğe gereksinim duyan ve risk almayı sevmeyen bireylerdir (Rojers, 1983, Akt: Kılıçer, 2011).

Gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının, yenilikçi anlayışlarının en üst düzeylerde yer alması, meslekleri gereği arzu edilen bir durumdur. Yenilikçi olan öğretmenler ve öğretmen adayları, mesleki alanda kendini geliştirebilir, öğrencilerinin katılabileceği etkinliklerin sayısını arttırabilir, bilgilerin sunumunda yeni yaklaşım ve yolları dener, öğrenci katılımını arttırmak için

farklı yöntemleri harmanlar ve alışkanlıklarını değiştirerek yeni becerileri hayata geçirebilir (Ritchhart, 2004). Kaynaştırma eğitimlerinde de yenilikleri şartlara uygun bir biçimde transfer edebilmek, mevcut yaklaşımları geliştirmek ve yenilikçi fikirleri işe koşmak oldukça önemlidir (Demir-Başaran ve Keleş, 2015). Öğretmenler kaynaştırma eğitiminde, öğretme ve öğrenme süreçlerini yenilikçi bir yaklaşımla düzenlediklerinde daha verimli ve etkili öğrenme ortamları düzenleyebilirler. Böylece hem normal hem de özel gereksinimli öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir ve verdikleri hizmetten zevk alabilirler. Ancak bunun için öğretmenlerin yenilikçi bir yaklaşıma sahip olmalarının yanı sıra, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara da sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla yenilikçilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumların birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve birbirinden etkilendiği, verilen eğitimin başarısını etkilediği, öğretmenler için vazgeçilmez iki temel özellik olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğretmen ve öğretmen adaylarının bu özelliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir toplum mimarı olarak günümüz ve gelecekteki öğretmenlerin, öğrencilerini 21. Yüzyılın yaşam koşullarıyla baş edebilecek şekilde, en üst düzeyde donanımlı olarak yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu konuda yapılacak araştırmaların, öğretmenler için hizmet içi eğitim, öğretmen adayları için öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine, özel gereksinimli çocuklar için ise fırsat ve imkân eşitliği sağlanarak onların gelişimlerine doğrudan katkı getirebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgular, normal gelişim gösterenlere göre dezavantajlı durumda olan özel gereksinimli öğrencilerin günümüzde halen tartışılmakta olan eğitim sorunlarının çözümü için veri kaynağı oluşturabilir. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin erken yaşta verilmesinin önemi doğrultusunda, bu konuda uygulayıcı olarak en büyük sorumluluğu üstlenen mevcut okulöncesi öğretmenlerinin ve gelecekte öğretmen olacak olan adaylarının gerek hizmet öncesi eğitime gerekse hizmete başladığında mesleki gelişimine yön verebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada elde edilecek bulgular doğrultusunda okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak ilgili paydaşlar tarafından öğrenme-öğretme sürecini iyileştirici tedbirler alınabilir. Ek olarak yapılan araştırmanın literatüre de katkı getireceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde farklı alandaki öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yürütülen, kaynaştırma eğitime yönelik tutumların ve yenilikçilik düzeylerinin bağımsız olarak ele alındığı pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde de yine kaynaştırmaya yönelik tutumların (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Emam ve Mohamed, 2011; Gal, Schreur ve Engel-Yeger, 2010; Okyay, 2006; Özdemir, 2010; Özbaba, 2000; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Sargın ve Sünbül, 2002; Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyüктаşkapu, 2010; Üstün ve Yılan, 2003; Yavuz, 2005; Zağlı, 2010) ve yenilikçilik düzeylerinin (Bitkin, 2012; Köroğlu, 2014; Yalçın-İncik ve Yanpar-Yelken, 2011; Yılmaz, 2013) ayrı ayrı incelendiği çalışmaların olduğu gözlenmektedir. Bunun yanı sıra yine okulöncesi alanındaki öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş,

yenilikçilik ile doğrudan ilişkili olmasa da yenilikçiliği etkileyen ve ondan etkilenen, girişimcilik ve yaratıcılık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Aşıkoğlu-Aydemir, 2018; Çetingöz, 2002; Çoban, 2016; Keç, 2001; Pan ve Akay, 2015; Toyran, 2015). Oysa alan yazında okulöncesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ve yenilikçilik düzeylerinin birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada kaynaştırmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olan okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının aynı zamanda yüksek düzeyde yenilikçi olacağı sayılıştısından hareket edilerek Okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi ve kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
 - 1.1. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
 - 1.2. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
 - 1.3. Öğretmen ve Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında fark var mıdır?
2. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri nasıldır?
 - 2.1. Öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri nedir?
 - 2.2. Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri nedir?
 - 2.3. Öğretmen ve Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Okulöncesi Öğretmen ve Öğretmen adaylarının yenilikçilik anlayışları, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
 - 3.1. Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesi nedir?
 - 3.2. Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesi nedir?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yenilikçilik düzeylerini belirlemektir. Araştırma, öğretmen adayları ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile yenilikçilik düzeylerinin mevcut durumu belirlenmeye ve var olduğu şekliyle ortaya konulmaya çalışıldığı için tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının durumları karşılaştırıldığı için ve iki değişken açısından

durumları arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015 ve 2016 eğitim-öğretim yılında Konya ili, merkez ilçelerine bağlı okulöncesi kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yine aynı eğitim-öğretim yılında NEÜ eğitim fakültesi okulöncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın *öğretmen adaylarından* oluşan örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda gerek kaynaştırmaya yönelik tutumlarını oluşturmasını, gerekse tutumlarının düzeyini etkileyebilecek olan özel eğitim dersini alan öğretmen adaylarının örnekleme de yer alması uygun görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının seçiminde, daha önce kaynaştırma eğitimini içeren ve 3. sınıfta zorunlu dersler kapsamında bulunan özel eğitim dersini almış olma temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt doğrultusunda okulöncesi öğretmenliği programında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 213 öğrencinin, random yoluyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak görüşleri alınmıştır. *Öğretmenlerden* oluşan örneklem grubunun belirlenmesinde ise; seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yoldur ve temsili sağlamada diğer yöntemlerden daha güçlüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin, gerek kaynaştırmaya yönelik tutumları gerekse yenilikçilik düzeyleri açısından mevcut durumunun var olduğu şekliyle ortaya konulması hedeflendiği için basit seçkisiz örneklem kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda Konya il merkezindeki Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde, bağımsız ve ilköğretim bünyesinde bulunan devlet ve özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 68 öğretmen örneklem grubunda yer almıştır. Ayrıca yapılan araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesinde okulöncesi eğitim programına devam eden öğretmen adayları ve Konya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırma ikinci örneklem grubu olan okulöncesi öğretmenliği ile sınırlı olduğu için ve okulöncesi öğretmenliği ilköğretim ya da ortaöğretim öğretmenliği gibi geniş bir evren-örnekleme sahip olmadığı için (her okulda yalnızca birkaç) az sayıda öğretmene ulaşılabilir. Bununla birlikte araştırmada parametrik testlerin varsayımları içerisinde yer alan $n \geq 30$ olması, grubun homojen ($p=0,341$) ve dağılımın normal olması (Kolmogorov-Smirnov test değeri $p=0,155$ olması) varsayımları karşılandığından öğretmen örneklem sayısı parametrik istatistikler için yeterli bulunmuştur. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ait Frekans (f) ve Yüzdeler(%)

Grup	Değişken	Kategori	f	%
Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Kadın	197	92,4
		Erkek	16	7,5
		Toplam	213	100,0
	Mezun Olduğu Okul Türü	Düz Lise	27	12,6
		Meslek Lisesi	96	45,1
		Anadolu Lisesi	90	42,3
	Cinsiyet	Toplam	213	100,0
		Kadın	61	89,7
		Erkek	7	10,3
	Yaş	Toplam	68	100,0
20-25 Yaş		15	22,1	
26-35 Yaş		29	42,6	
36-45 Yaş		24	35,3	
Toplam		68	100,0	
Medeni Durum	Evli	41	60,3	
	Bekâr	27	39,7	
	Toplam	68	100,0	
Çocuk	Var	34	50,0	
	Yok	34	50,0	
	Toplam	68	100,0	
Öğretmen	Eğitim	Yüksek Okul	4	5,9
		Lisans	62	91,2
		Lisansüstü	2	2,9
	Kıdem	Toplam	68	100,0
		1-5 yıl	22	32,4
		6-10 yıl	21	30,9
		11-15 yıl	11	16,2
		16-20 yıl	10	14,7
	Görev Yaptığı Okul Türü	21 yıl ve üzeri	4	5,9
		Toplam	68	100,0
Bağımsız Anaokulu		25	36,8	
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul Bünyesinde A.O.	30	44,1	
	Diğer	13	19,1	
	Toplam	68	100,0	

Tablo 1, kısaca özetlendiğinde araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının; tamamına yakınının kadınlardan (%92,6) oluştuğu, çoğunlukla meslek lisesi ve Anadolu lisesi mezunu olduğu (% 87,4) görülmektedir. Öğretmenlerin ise; yine ağırlıklı olarak kadınlardan oluştuğu (%89,7), yarısından fazlasının 20-35 yaşında (%64,7) ve evli (%60,3) olduğu, evli olanların yarısının aynı zamanda çocuk sahibi olduğu (%50), tamamına yakınının lisans eğitimi aldığı (%91,2), çoğunluğun bağımsız ve ilköğretim okulu bünyesinde bulunan bir okulöncesi kurumunda çalıştığı (%80,9) ve yarısından fazlasının 1-10 yıl arasında öğretmenlik hizmeti verdiği (%63,3) anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada “Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Antonak ve Larrivee (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçeye

uyarlama çalışması Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan “Kaynaştırmaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, beş faktörden ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasına göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.80’dir. Bununla birlikte örneklem farklılığından dolayı toplanan veriler üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmasında beş faktör olarak kaynaştırmaya ilişkin tutumları ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı %64,56, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise 0.81 bulunmuştur. Ölçeğin 10 maddesi olumlu, 10 maddesi ise olumsuz ifadeyi içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçekten alınan yüksek puan kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumu, düşük puan ise kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumu göstermektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlarını; “Hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen katılıyorum (5)” kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise, H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”dir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun, yenilikçilik düzeyini belirlemeye ilişkin açıkladığı toplam varyans %52,52, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.87 ve ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.82$ ’dir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Bu değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ifade etmekle birlikte bu araştırma için yeniden geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı 0.80 bulunurken, yapısını belirlemek için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin yenilikçilik düzeyini tek faktör altında açıklanan toplam varyans % 50.55 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin 12’si olumlu, 8’i olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde yenilikçi bir anlayışı, düşük puan ise yetersiz düzeyde yenilikçi anlayışı göstermektedir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir.

Araştırmada kullanılan her iki veri toplama aracına, araştırmacılar tarafından oluşturulan “kişisel bilgiler” formu ilave edilerek, hem okulöncesi öğretmenleri hem de öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Hazırlanan ölçekler araştırmacılar tarafından toplam 221 öğretmen adayına ve 68 öğretmene uygulanmıştır. *Öğretmen adaylarından* veri toplama sürecinde; veri toplama aracının uygulandığı gün okulda bulunan ve araştırmada gönüllü olarak katılmak isteyen adayların yer almasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılarak yüz yüze uygulanan ölçme aracı, uygulama sonunda elden toplanmıştır. Verilerin bilgisayara aktarılma sürecinde, ölçek formları incelenerek açıklamalara aykırı cevaplamada bulunan 8 adet form araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Okulöncesi *öğretmenlerinden* oluşan örneklem grubuna ait veriler ise, yine araştırmacılar tarafından öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara gidilerek ve yüz yüze görüşme yoluyla gerekli

açıklamalar yapılarak uygulanmış ve elden toplanmıştır. Verilerin araştırmacılar tarafından toplanması nedeniyle geri dönüşüm oranı %100 olmuştur. Ölçek formlarının doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler, SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) programına aktararak istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Ölçekte belirlenen olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının; kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik, kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile yenilikçilik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmama durumlarının belirlenmesinde bağımsız t-testi, yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesinin belirlenmesinde ise basit regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında manidarlık düzeyi $\alpha=0.05$ alınmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Etik ihlali” yapmadığımızı beyan ederiz.

Bulgular

Okulöncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları

Araştırmanın 1. alt amacında “Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak için betimsel istatistikler ve bağımsız T-testi yapılarak mevcut durumları ve aralarındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları: Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda ilk olarak okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Tutumlarının nasıl olduğunu belirleyebilmek için tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve temel istatistikî göstergelere ilişkin bulgular Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Aralık Değerler	n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.	Top. Puan
Hiç Katılmıyorum (1) 20.00 - 36.00						
Katılmıyorum (2) 36.01 - 52.00						
Kararsızım (3) 52.01 - 68.00	68	53,716	7,13	28,00	69,00	3615.00
Katılıyorum (4) 68.01 - 86.00						
Tam. Katılıyorum (5) 86.01- 100.00						

Tablo 2 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin en düşük puanın 28,00, en yüksek puanın 69,00, toplam tutum puanlarının 3615.00, standart sapma puanlarının (ss)=7.13 ve aritmetik ortalama puanlarının (\bar{x})=53.72 olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama puanları ölçekten alınabilecek puanlarla karşılaştırıldığında, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının “kararsızım” (3) kategorisinde yer aldığı ancak bu değer “katılmıyorum” kategorisine

çok yakın olduğu ve hatta sınırda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik maksimum tutum puanlarının dahi “katılıyorum”(4) kategorisinin alt sınırında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde ise okulöncesi öğretmenlerinin homojen bir yapıya sahip olduğu yani tutumlarının yüksek, düşük ya da çok düşük bir dağılım sergilemediği, kararlı olduğu ya da bir diğer ifadeyle öğretmenlerin olumsuzya yakın görünen bu tutumlarının benzerlik gösterdiği ve onların tutumu olarak genellenebileceği söylenebilir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları: Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda ikinci olarak okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Tutumların nasıl olduğunu belirleyebilmek için tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve temel istatistikî göstergelere ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Aralık Değerler		n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.	Top. Puan
Hiç Katılmıyorum	(1) 20.00 - 36.00						
Katılmıyorum	(2) 36.01 - 52.00						
Kararsızım	(3) 52.01 - 68.00	213	52,784	6,28	32,00	73,00	11243.00
Katılıyorum	(4) 68.01 - 86.00						
Tam. Katılıyorum	(5) 86.01 -100.00						

Tablo 3, incelendiğinde, okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin en düşük puanın 32,00, en yüksek puanın 73,00, toplam tutum puanlarının 11243.00, standart sapma puanlarının (ss)=6,28 ve aritmetik ortalama puanlarının (\bar{x})=52.79 olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama puanları ölçekten alınabilecek puanlarla karşılaştırıldığında, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlerde olduğu gibi “kararsızım” (3) kategorisinde yer aldığı ancak bu değer yine “katılmıyorum” kategorisine çok yakın olduğu ve hatta sınırda olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik maksimum tutum puanlarının dahi “katılıyorum”(4) kategorisinin alt sınırında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu yine öğretmenlerde olduğu gibi, okulöncesi öğretmen adaylarının da kaynaştırmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadıklarını göstermektedir. Standart sapma puanları açısından değerlendirildiğinde de okulöncesi öğretmen adaylarının homojen bir yapıya sahip olduğu yani tutumlarının yüksek, düşük ya da çok düşük bir dağılım sergilemediği, kararlı olduğu ya da bir diğer ifadeyle olumsuzya yakın görünen bu tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Araştırmanın 1. alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t.	p
Öğretmen Adayı	213	52,78	6,28	279	0.417	0.677
Öğretmen	68	53,16	7,13			

(*) p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{x})=53,2 ve öğretmen adaylarının (\bar{x})=52,8 olduğu görülmektedir. Bu farklı anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre (t=0.417; p<0.05) kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Her iki grubun da tutum puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması ve “kararsızım” (3) kategorisinin sınırında yer alması nedeniyle hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının benzer tutumlara sahip oldukları ve kaynaştırma eğitimine sıcak bakmadıkları söylenebilir.

Okulöncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmanın 2. alt amacında “Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri nasıldır?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak için betimsel istatistikler ve bağımsız t-testi yapılarak mevcut durumları ve aralarındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri: Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda ilk olarak okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri incelenmiştir. Yenilikçilik düzeyinin nasıl olduğunu belirleyebilmek için tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve temel istatistikî göstergelere ilişkin bulgular Tablo 5 de sunulmuştur.

Tablo 5. Okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Aralık Değerler	n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.	Top. Puan
Geleneksel (1) 20.00 - 36.00	68	63,588	10,05	35,00	81,00	4324,00
Kuşkucu (2) 36.01 - 52.00						
Sorgulayıcı (3) 52.01 - 68.00						
Öncü (4) 68.01 - 86.00						
Yenilikçi (5) 86.01 -100.00						

Tablo 5 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerine ilişkin en düşük puanın 35,00, en yüksek puanın 81,00, toplam yenilikçilik puanlarının 4324,00, standart sapma puanlarının (ss)=10,05 ve aritmetik ortalama puanlarının (\bar{x})=63,6 olduğu görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri, aritmetik ortalama puanları açısından ele alındığında “Sorgulayıcı” (3) kategorisinde yer aldığı gözlenmektedir. Elde edilen bu bulguya göre, okulöncesi öğretmenlerinin, bir öğretmende bulunması gereken yenilikçi anlayışa yeterince sahip olmadıkları yalnızca yeni durumları sorgulayıcı bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri: Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda

ikinci olarak okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri incelenmiştir. Yenilikçilik düzeyinin nasıl olduğunu belirleyebilmek için tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve temel istatistikî göstergelere ilişkin bulgular Tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6. Okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Aralık Değerler		n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.	Top. Puan
Geleneksel	(1) 20.00 – 36.00						
Kuşkucu	(2) 36.01 – 52.00						
Sorgulayıcı	(3) 52.01 – 68.00	213	68,288	8,06	41,00	96,00	14682,00
Öncü	(4) 68.01 – 86.00						
Yenilikçi	(5) 86.01 -100.00						

Tablo 6’da görüldüğü gibi okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyine ilişkin en düşük puan 41,00, en yüksek puan 96,00, toplam yenilikçilik puanı 14682,00, standart sapma puanı (ss)=8,06 ve aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) 68,3’dür. Öğretmen adaylarının yenilikçilik ortalama puanları, ölçekten alınabilecek aralık değerler açısından ele alındığında “Öncü” (4) kategorisinde yer almaktadır. Ancak bu puanın sınır değere çok yakın olduğu sorgulayıcı kategorisinin üst sınırında yer aldığı gözlenmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının yenilikleri sorgulamanın ötesine aştıkları, tam olarak yenilikçi olmamakla birlikte öncü düzeyinde yer aldıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlik meslek alanında çalışacak bireyler için daha yüksek yenilikçiliğe sahip olmaları beklenildiğinden mevcut yenilikçilik düzeylerinin yeterli sayılamayacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin karşılaştırılması:

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	ss	sd	t.	p
Öğretmen Adayı	213	68,29	8,07			
Öğretmen	68	63,59	10,05	281	3.937	0.001

(*) p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerine ilişkin aritmetik ortama puanının (\bar{x})=63,6 ve öğretmen adaylarının (\bar{x})=68,3 olduğu görülmektedir. Bu farklı anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre (t=3.937; p<0.05) yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyi aritmetik ortalama puanlarının, öğretmenlerinkinden daha yüksek olması öğretmen adaylarının, öğretmenlerden daha yenilikçi bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Anlayışlarının, Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarını Yordama Derecesi

Araştırmanın 3. alt probleminde, “Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yenilikçilik anlayışları, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu sorulmuştu. Bu soruya cevap aranırken okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin, kaynaştırmaya yönelik tutumlarıyla ilişkisi basit regresyon analizi yapılarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesi: Araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda ilk olarak okulöncesi öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesi incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan basit regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	P	İkili r
Sabit	32,623	5,004		6,519	,000	
Yenilikçilik Düzeyi	,323	,078	,455	4,155	,000	,455
R= 0.455, R ² =0.207						
F= 17.250, P=0.001						

Tablo 8’de de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenle, bağımlı değişken (yordanan) arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçilik düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=0.46$) olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenle yordanan arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunması öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri arttıkça, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının arttığını göstermektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenin tek başına kaynaştırmaya yönelik tutumlarla orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu ve bu ilişkinin düşük bir ilişki sayılamayacağı söylenebilir.

Tablo 8 öğretmenlerin yenilikçilik düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin yordanmasına yönelik ve tek faktörlü kurulan regresyon modeli açısından değerlendirildiğinde, modelin anlamlı olduğu ($R=0.455$, $R^2=0.207$, $p<0.001$) ve öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin tek başına kaynaştırmaya yönelik tutum puanlarına ilişkin toplam varyansın %20.7’sini açıklamaktadır. Açıklanamayan yaklaşık %79’luk kısım ise incelenmeyen başka değişkenlerin etkisi olduğu anlamına gelmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu da yenilikçilik düzeyi-yordayıcı değişkeninin kaynaştırmaya yönelik tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Doğrulan basit regresyon modeline göre;

$$\text{Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumu (ÖKYT)} = 32,623\text{sabit} + 0,323 \text{Yenilikçilik Düzeyi}$$

şeklinde formüle edilebilir.

Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesi: Araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda ikinci olarak okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesi incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan basit regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordama derecesine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	t	p	İkili r
Sabit	58,812	3,735		15,748	,000	
Yenilikçilik Düzeyi	-,088	,054	-,111	-1,625	,106	-,111
R= 0.110, R ² =0.012						
F= 2.640, P=0.106						

Tablo 9’un incelenmesinden de anlaşılacağı gibi yordayıcı değişken olan yenilikçilik düzeyi ile yordanan değişken olan kaynaştırmaya yönelik tutum arasındaki ikili korelasyon pozitif ve çok düşük düzeydedir (r=0.11). Yordayıcı değişkenle yordanan değişken arasında pozitif yöndeki ilişki, öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyi arttıkça, kaynaştırmaya yönelik tutumlarının da arttığını göstermekle birlikte, ilişkinin miktarının yok denecek kadar az olduğu anlamına da gelmektedir.

Tablo 9 öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin yordanmasına yönelik ve tek faktörlü kurulan regresyon modeli açısından değerlendirildiğinde, modelin anlamlı olmadığı (R=0.111, R²=0.01, p>0.106) ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyinin tek başına kaynaştırmaya yönelik tutum puanlarına ilişkin toplam varyansın yalnızca % 1’ini açıkladığı gözlenmektedir. Açıklanamayan yaklaşık % 99’luk kısım araştırmada incelenmeyen başka değişkenlerin etkisi olduğunu göstermektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu da öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyinin kaynaştırmaya yönelik tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığına işaret etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ulaşılan ilk temel sonuç, okulöncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmadığı sonucudur. Okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları benzer özellikte ve her iki grubun da tutumları etkili bir kaynaştırma eğitimi için yeterli düzeyde değildir. Bu sonuç okulöncesindeki öğretmen ve öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitiminde başarılı olamamaları ihtimaline işaret etmektedir. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda tutumların olumsuz olmasında etkili olan bazı nedenler sıkça vurgulanmakta ve bu nedenlerin daha çok eğitim eksikliğinden, tecrübe yetersizliğinden, hizmet

yılının aşırı yüksek olmasından, sınıfların kalabalık olmasından, okul yönetimi ve ailenin yeterince destek vermemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Alexander ve Strain, 1978; Altun ve Gülben, 2009; EARGED, 2010; Emam ve Mohamed, 2011; Gök, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kargın, 2004; Kayaoğlu,1999; Mandell ve Strain, 1978; Okyay, 2009; Özbaba, 2000; Özdemir, 2010; Varlıer, 2004). Bu araştırmanın örnekleminde yer alan okulöncesi öğretmenlerinin kişisel bilgileri incelendiğinde hizmet yılları açısından %75,5'inin 1-15 yıl arasında hizmet verdikleri, %64,7'sinin 20 ve 35 yaşları arasında olduğu ve %94,1'inin lisans ve lisansüstü eğitim aldıkları gözlenmektedir. Bu yüzden literatürde yer alan eğitim eksikliği ve hizmet yılının aşırı yüksek olması nedenlerinin okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında etkili faktörler olamayacağı düşünülmektedir. Bu durumda ağırlıklı olarak kaynaştırma eğitimiyle ilgili bilgi eksikliği, tecrübe yetersizliği ve okul yönetiminin yeterince destek sağlayamaması gibi nedenlerin etkili olabileceği söylenebilir. Okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ise; lisans düzeyinde aldıkları özel eğitim dersinin daha çok teorik olarak işlenmesinden diğer bir ifadeyle kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilerinin ezber bilgiye dayalı olmasından ve bu konuda duyuşsal davranışları yeterince kazanamamış olmalarından dolayı düşük olması muhtemeldir. Kayılı, Koçyiğit, Doğru ve Çiftçi'nin (2010) okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine dayalı olarak yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırmayı öğretmen açısından oldukça güç ve yorucu olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Bu tespit doğrultusunda öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitimini henüz uygulamalı olarak tecrübe etmediklerinden dolayı gelecekte kaynaştırma eğitimiyle yüzleştiklerinde ne yapacakları hususunda yaşadıkları bilinmezliğin tutumlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde gerek öğretmen ve gerekse öğretmen adaylarıyla yürütülmüş çalışmalarda genellikle kaynaştırmaya yönelik toplam tutumların ele alınmadan, kaynaştırmaya yönelik tutumların sadece bazı değişkenler açısından irdelendiği görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmalardan bazılarında elde edilen sonuçların bu araştırma bulgusuyla örtüştüğü de görülmektedir. Özdemir (2010), okulöncesi öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin %58.1'inin özel eğitim gerektiren çocuğa kaynaştırma eğitimi vermeyi istemediğini, %41.9'unun ise istekli olduğunu belirtmiştir. Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyükaşkapu (2010), çalışmalarında okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının "kararsızım" (3) kategorisinde yer aldığını ve istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Diken (2006), okulöncesi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara ilişkin olumsuz görüşe sahip olduklarını vurgularken, Dağlar (2011) da okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin "kararsızım" kategorisinde yer aldığını ve ikisi arasında anlamlı bir farkın olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla literatürde yer alan bulguların, bu çalışmada ulaşılan sonuçları desteklediği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer temel sonuç, okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin "sorgulayıcı" (3), öğretmen adaylarının ise "öncü" (4) düzeyinde yer aldığı yönündedir.

Öte yandan öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin “sorgulayıcı” (3) kategorisinin üst sınırına çok yakın olduğu da gözlenmektedir. Ancak yine de okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının istenilen düzeyde yenilikçi olmadıkları söylenebilir. Araştırmada ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve öğretmen adaylarının daha yenilikçi olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Yani okulöncesi öğretmen adayları, öğretmenlerden daha yenilikçidir. Bununla birlikte her iki grubun da öğretmenlik mesleğine yakışır bir nitelikte yani üst düzey yenilikçi anlayışa sahip olmadıkları söylenebilir. Bu sonuçlara göre okulöncesi öğretmenlerinin yeniliklere temkinli yaklaştıkları, kolay kolay riske girmedikleri, yeniliklerin önce diğer bireyler tarafından tecrübe edilmesini bekledikleri, dolayısıyla yenilikleri kabul etmelerinin zaman aldığı, toplumsal açıdan aktif olmakla birlikte liderlik yönlerinin zayıf olduğu, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri ve kitle iletişim araçlarını kullanım düzeyleri açısından da orta düzey (Demir-Başaran ve Keleş, 2015) özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının ise çevresine yenilikler hakkında bilgi veren, yol gösteren, teknoloji odaklı, değişim taraftarı, vizyon sahibi, risk almaya ve denemeye istekli olma (Mumcu, 2004, Akt: Kılıçer, 2011) özelliklerini kısmen yansıttıkları söylenebilir. Okulöncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının tespit edilen bu özellikleri, hem normal öğrencilere hem de özel gereksinimli öğrencilere verdikleri ya da verecekleri eğitimlerin de orta düzeyde olabileceğine işaret etmektedir. Yenilikçiliğin doğumla birlikte değil, sonradan kazanılan (Choi, 2004; Kılıçer, 2011; Price, 2009), mesleki statü, sosyal yaşam ve şehirleşme gibi etmenlerle de ilişkili (Hirschman, 1980) bir özellik olduğu dikkate alındığında okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçiliklerinin arzu edilen düzeyde olmamasında, ağırlıklı olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Okulöncesi alanında öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışma sonuçları incelendiğinde çoğunlukla bu araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bitkin (2012), farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında örneklem grubunda yer alan okulöncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin “öncü” düzeyinde fakat “sorgulayıcı” düzeyin sınırında yer aldıklarını tespit etmiştir. Yılmaz (2013), Ankara’daki üniversitelerde eğitim gören okulöncesi öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmasında okulöncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%57) düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu ve öğretmen adaylarının sırasıyla sorgulayıcı (%55,3), öncü (%28,7), Kuşkucu (%11,3), yenilikçi (%3,5) ve gelenekçi (%0,7) kategorisinde yer aldıklarını ifade etmektedir. Yalçın-İncik ve Yanpar-Yelken’in (2011) farklı programlarda öğrenim gören ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının (% 46.2) sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı, yenilikçilik düzeylerinin orta ($\bar{x}=66.03$) düzeyde bulunduğu ve bölümler arasında fark bulunmadığı vurgulanmaktadır. Köroğlu (2014)’nun, okulöncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin “öncü”, öğretmen adaylarının ise

“sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları ve ayrıca öğretmenlerin daha “yenilikçi” oldukları ifade edilmektedir. Köroğlu'nun (2014) elde ettiği sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmemektedir. Ancak, okulöncesi dışındaki diğer alanlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin incelendiği pek çok çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. (Adıgüzel, 2012; Adıgüzel, Kaya, Balay ve Göçen 2014; Kılıç ve Ayvaz-Tuncel, 2014; Kılıçer, 2011; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Öztürk ve Summak, 2014; Koçak ve Önen, 2012).

Araştırmada ulaşılan son sonuç; okulöncesi öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordadığı ve tek başına tutumların %20'sini açıkladığı, öğretmen adaylarının ise yenilikçilik düzeylerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını yordamadığı yönündedir. Her ne kadar öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında önemli bir ilişki çıkmasa da Çeliköz'e (2003) göre “öğretmenlerin yenilikçi olmaları onların tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir” ve bu yüzden öğretmenlerin daha üst düzeylerde yenilikçi olmaları beklenir. Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adayları üst düzeyde yenilikçi davranışları taşımadıkları için kaynaştırmaya yönelik tutumlarının da olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Yenilikçi öğretmenler; yeni fikirleri denemeye ve risk almaya istekli, vizyon sahibi, girişken, eğitimi, güvenli bilgiye doğrudan ulaşan ve yeni uygulamaları görmek için seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, teknoloji kullanımında güçlü, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve etrafına yardım etmeyi seven bireylerdir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin problemlere çözüm bulmada yaratıcı olacakları, gelenekselin dışında davranacakları aşikârdır ve istenen bir durumdur. Zor ve etkili karar verme süreçlerini içeren kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin yenilikçi özellikleri oldukça kolaylaştırıcı rol oynayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçilik özelliğinin okulöncesinde daha da etkili olabileceği düşünülmektedir. Jaskyte, Taylot ve Smariga'ya (2009) göre, okulla ilk defa karşılaşan çocuklara verilen ilk eğitim, hayatlarının diğer kısmında aldıkları eğitime temel teşkil etmektedir. Diğer bir ifade ile geleceğin yaratıcı ve başarılı bireyleri, ilk etapta okulöncesindeki öğretmenlerin yenilikçi özelliklerinden etkilenmekte, yapacakları doğru uygulamalar ve çözümler okulöncesi çocukların daha iyi şekillenmesine yardım etmektedir. Bu doğrultuda okulöncesindeki kaynaştırma eğitimlerinde de; bilimsel süreç becerileri, kavram öğretimi, işbirliği, sınıf yönetimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, okul-aile ilişkileri gibi konularda okul içindeki ve dışındaki ortamlarda var olan eğitsel fırsatların değerlendirilmesi öğretmenlerin yaratıcı kişiliğinden ve yenilikçi özelliklerinden daha fazla etkilendiği için (Çeliköz, 1998; Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013), öğretmenlerin öğretim sürecinde daha yenilikçi bir yaklaşımla hareket etmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir.

Öneriler

Uygulamaya İlişkin Öneriler

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının iyileştirilebilmesi için, hizmet içi eğitim programlarıyla kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde pratik ve yaratıcı becerilerin kazandırıldığı eğitimler verilebilir. Kaynaştırma eğitiminde tecrübeli okulöncesi öğretmenlerinin ve uzmanların devamlı olarak paylaşımında bulunabileceği platformlar oluşturularak düşük düzeyde tutuma sahip olanlar olumlu yönde desteklenebilir.

Okulöncesi öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olabilmeleri için, uygulama okullarındaki eğitimlerinde, özel gereksinimli olan çocukların olduğu sınıf ortamlarına yönlendirilmesi ve deneyim kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca özel eğitim derslerinde film, örnek olay, rol oynama vb. teknikler kullanılarak, özel gereksinimli bireyler ve onların eğitimi ile ilgili olan uzmanlar, veliler, eğitimciler vb. konuklara yer verilerek, sosyal yardım projeleri vb. etkinliklerle kaynaştırmaya yönelik duyuşsal davranışları kazanabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde eleştirel ve yaratıcı düşünebilecekleri, özgün, farklı, yeni ürün ortaya koyabilecekleri proje vb. çalışmalarıyla yüksek düzeyde yenilikçi anlayış geliştirebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Öğretmen adaylarının kendini gerçekleştirebileceği fırsatlar tanınarak onlara destek olunabilir ve yüreklendirilebilir.

Öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerine, yeniliklerden yararlanmalarına ve yeniliklere uyum sağlamalarına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma koşulları incelenerek, yenilikçi anlayış geliştirmelerine engel olan etkenler belirlenerek gereken önlemler alınması sağlanabilir.

Araştırmaya İlişkin Öneriler

Kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu olmayan tutumların nedenlerinin derinlemesine incelendiği nitel araştırmalarla tutumların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Aynı gruplar üzerinde boyamsal araştırmalar yapılarak iyileştirme çalışmalarının etkililiği incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yeniliklere karşı sorgulayıcı tutumlarının nedenlerini ortaya çıkarabilecek ve yenilikçilik düzeylerini yordayan araştırmaların yapılması önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

From past to present, all societies have endeavored to constitute a quality and contemporary education system with the reforms in education. Contemporary education is the education that can provide the services of all individuals and taking individual differences into consideration according to changing and developing living conditions. This education is also based on the principle of opportunity and equality, right to education and democracy. Accordingly, education should be able to provide an appropriate and high-quality service to all individuals who have many different characteristics such as cultural, gender, religion, age, intelligence, ability, socio-economic status. However, it is seen that general education systems don't include all the individual differences and are arranged to meet the needs of individuals who have a medium competence and capacity within certain limits (Baykoç, 2017; Kırcaali-İftar, 1998). Therefore, majority of those who take the benefit of general education services in society are healthy individuals who make normal progress. However, there are also those who differ from his/her coevals in terms of the individual and development features, in other words, those who need special education and have disabilities in the society (Education Research and Development Department, [EARGED], 2010). These individuals can't benefit from general education services enough. As a result, special education for special needs individuals is needed. Special education refers to all the education services which are individually planned and aim at raising the individual's probability of self-directed living to the highest level and given to the students who differ significantly from the average student characteristics (Kırcaali-İftar, 1998).

Special education is a quite important implementation with regards to raising the potentials of individuals who differ from the average ones because of some handicaps, increasing the collective compliance levels and ensuring the social order. Special education services are given at both special needs schools and normal schools. Besides, practices called "mainstreaming" in the scope of special education and normal education schools have been expanded to a widespread service (The Project of Vocational Education System Development (MEGEP), 2013). Mainstreaming education is defined as the integration of the appropriate kids in terms of the social, educational, periodical patterns with their coevals under the responsibility of education personals within the frame of individual education

programs (Balaban, Yılmaz and Yıldızbaş, 2009). Education needs of the special needs individuals are met in normal education contexts with their average coevals via the mainstreaming educations. In addition to this, mainstreaming doesn't mean just the education of special needs students in the same class with the coevals without any special education support. In contrast, it is maintaining the education of special need students in general education class through a special education support (Kargın, 2004).

In Turkish education system, mainstreaming practices came to the fore for the first time via "Law on Special Needy Children" inured in 1983 (Sucuoğlu, 2004). Thus, kids with special needs and diverse handicaps began education at elementary and secondary schools (Sargın and Sünbül 2002). Nevertheless, the needs of the special need students weren't met in the mainstreaming education at all and the problems encountered were dealt with through a range of legal arrangements. In this direction, based on the decisions taken at XIII. Council of National Education (1990), 1st Special Education Council (1991) was convened and decisions taken for the expansion of the mainstreaming education and applications. Accordingly, for the purpose of development and expansion of the mainstreaming education, 88 pilot applications of the mainstreaming education at elementary and secondary levels in 12 cities in 1992-1993 academic year started and participation of students educators and families (Metin, 2013; Sart, Ala, Yazlık, Yılmaz ve Bozkurt, 2004). Moreover, based on the statutory decree no. 573 on Special Education Law issued in 1997 and its provisions, preschool education became compulsory (Metin, 2013). On the other hand, opportunity to take education for the special needs students through mainstreaming education at an earlier age was given through the decision decreasing the age of compulsory education to 66 months from the 2012-2013 academic year by Ministry of Education

Education with the coevals in normal education contexts in every period of life will affect the development of special needs individuals positively. But, it can be said that mainstreaming education is more important than preschool education time which is called as the critical period in terms of the development. Because, mainstreaming education in this period can eliminate the developmental deficiencies easier, provide self-confidence development by supporting positive aspects of the children, accelerating the mental and social development, decreasing behavior problems and facilitating the rapport in society. Besides all these, mainstreaming education at an earlier age contributes positively to teachers, average students, parents of average and special needs students (Aral, 2011; Batu and Kırcaali İftar, 2006; Metin, 1992; Metin, 1997; Yavuz, 2005). Therefore, mainstreaming education taken at pre-school period may has a more critical role (Metin, 2018). But, an effective mainstreaming education and successful practices are required in order to implement this (Kargın, 2004; Koçyiğit, 2015; MEB, 2010; Rakap, 2017; Taşdemir ve Özbesler, 2017; Yıkmuş, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu, 2018; Yazıcıoğlu, 2018).

In the successful execution of these applications, school administration, other school staff, physical settings, families, normal students, mainstreaming students and teacher are important and these can be listed as the effective factors (Kırcaali-İftar, 1998). But, one factor among all those is teachers. Since planning the education programs, applying, providing their academic and social development are the duties of teachers, they have a critical role (Ataman, 2003; Batu, 2000; ERG, 2011; Sart et al., 2004). However, to be able to operate this education effective, primarily, teachers should be willing and in a positive manner accepting the need of special education (Ataman, 2003), in other words, they should have positive approach towards mainstreaming education. So that, they can organize suitable education settings for special needs students by taking aside the traditional education approaches, utilize diverse method-techniques, analyze the problems from different perspectives and create solutions, work in cooperation with the colleagues and design enjoyable activities appropriate for both average and special needy students in the learning and teaching process. In other words, when preschool teachers have a positive manner towards mainstreaming, they can increase the success of mainstreaming education by establishing a successful teacher model.

In the success of mainstreaming education, “innovativeness” level is also an important factor as well as the attitudes of the preschool teachers. Rogers (1983) defined the innovativeness as the individual’s faster adoption and acceptance of the innovation. According to Demirel and Seçkin (2008), innovativeness is defined as changing, taking risk and daring to break out of the known. Rogers (1983) separated the individuals into five groups according to the ways of modernity acceptance: innovators, early adopters, early majority, late majority and laggards (Kılıçer, 2011). According to this, innovators (venturesome) are those willing to try new ideas and take risks, visionary, enterprising, educated, have access to secure information directly, travel to see new practices, rely on scientific knowledge, have strong skills to utilize the technology, have high-level critical thinking skills and love to help other people. Early adopters (respectable) inform other individuals about the innovations and are technology-oriented, proponent of change, visionary, willing to take risk and try. Individuals from early majority (deliberate) group are cautious of innovations, unwilling to take risks and at the medium level regarding the age, education, socioeconomic level and use of communication tools, in other words, mediocre individuals. Late majority (skeptical) refers to the individuals who are skeptical and timid towards innovations, expect the majority to accept the innovations, have a low level of education, have high age-average, take benefit from technology very little and prefer interpersonal communication mostly. Laggards (traditional) who show the lowest level of interest to innovations, are individuals who prejudice the alteration, have a tendency to adopt the innovations at last, wait for the innovation to be tried and observed the results by others, need support about the technological subjects and dislike to take risks (Rojers, 1983, Akt: Kılıçer, 2011).

The high level of innovativeness approach by both the teachers and teacher candidates is desired situation in terms of the teaching profession. Innovative teachers and teacher candidates can improve themselves in their jobs and increase the number of the student activities, try new ways and approaches, blend new techniques and methods to increase student participation and put new skills into practice by changing the habits (Rithhart, 2004). In mainstreaming, it is also very important to transfer innovations in an appropriate way to the circumstances, to develop existing approaches and to work on innovative ideas (Demir-Başaran and Keleş, 2015). When teachers arrange the teaching and learning processes through an innovative approach, they can organize more efficient and effective learning environments in the mainstreaming education. Therefore, they can meet both the requirements of regular and special needs students and take pleasure from the service given. But, for this, besides having an innovative approach, teachers should also have positive attitudes towards mainstreaming. In other words, it can be said that innovativeness and mainstreaming are two essential features which are so closely associated with and influenced by each other, effect the outcomes of the education given for teachers. Therefore, it is thought that researches to set forth the examination of the levels of those features by teachers and teacher candidates are required. Because, as the builders of the society, teachers of today and future are needed to be trained at the top level so as to struggle with the 21st century life conditions. It is thought that studies on this subject will contribute directly to in-service training for teachers, the development of teacher training programs for teacher candidates, development of special need students by providing equal opportunity. Thus, the findings obtained from this study can be a data source for the solutions of the education problems still discussed of the special needs students who are at disadvantage versus normal progressed students. Moreover, in accordance with the importance of the mainstreaming education at an early age, it can direct both pre-service education and the professional development, when they start to work, of both current preschool teachers and teacher candidates, who have the utmost responsibility as the practitioner. Additionally, in the direction of the findings obtained in the study, reformatory precautions can be taken for the learning-teaching process by taking the relationship between the preschool teachers and teacher candidates' attitudes towards innovativeness and mainstreaming. Furthermore, the study is also thought to contribute to the literature.

When the literature is examined, it is possible to find out many studies, in which the attitudes towards the mainstreaming education and the innovativeness levels were dealt with independently, were carried out on the teachers and teacher candidates. Studies examining separately attitudes of pre-school teachers and teacher candidates towards the mainstreaming (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Emam ve Mohamed, 2011; Gal, Schreur ve Engel-Yeger, 2010; Okyay, 2006; Özdemir, 2010; Özbaba, 2000; Sarı, Çeliköz ve Seçer, 2009; Sargın ve Sünbül, 2002; Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyüктаşkapu, 2010; Üstün ve Yılan, 2003; Yavuz, 2005; Zağlı, 2010), and innovativeness level (Bitkin, 2012; Köroğlu, 2014; Yalçın-İncik ve Yanpar-Yelken, 2011; Yılmaz, 2013) can be founded. Besides, on the teachers and

teacher candidates, there are researches aiming at finding out the level of entrepreneurship and creativeness, which influence and are influenced by the innovativeness even if there is no direct relationship with innovativeness (Aşıkoğlu-Aydemir, 2018; Çetingöz, 2002; Çoban, 2016; Kenç, 2001; Pan ve Akay, 2015; Toyran, 2015). However, in the field, there were no studies on the relationship between teacher and teacher candidates' attitudes towards mainstreaming and their innovativeness levels at preschools. Therefore, by assuming that the pre-school teachers and teacher candidates who have a positive attitude towards mainstreaming will be high-level innovators at the same time, in this study, the determination of the attitudes of preschool teachers and teacher candidates towards mainstreaming and innovativeness levels and the examination of their relationship are aimed.

According to this general objective, the answers for following questions were sought:

1. What are the attitudes of pre-school teachers and teacher candidates towards mainstreaming?

1.1. What are the attitudes of pre-school teachers towards mainstreaming?

1.2. What are the attitudes of pre-school teacher candidates towards mainstreaming?

1.3. Is there any difference between the attitudes of preschool teachers and pre-school teacher candidates?

2. What are the levels of innovativeness of preschool teachers and teacher candidates?

2.1. What are the levels of innovativeness of preschool teachers?

2.2. What are the levels of innovativeness of teacher candidates?

2.3. Is there any difference between the innovativeness levels of preschool teachers and pre-school teacher candidates?

3. Is the concept of innovativeness of preschool teachers and preschool teacher candidates a significant predictor of attitudes towards mainstreaming?

3.1. What is the predictive degree of innovativeness level of preschool teachers towards attitudes of mainstreaming?

3.2. What is the predictive degree of innovativeness level of preschool teacher candidates towards attitudes of mainstreaming?

Method

The purpose of this study is to indicate the level of attitudes towards mainstreaming and innovativeness level of preschool teachers and preschool teacher candidates. Research was carried out based on the screening survey model upon the assumption of the existent attitudes of preschool teacher and teacher candidates towards mainstreaming and availability. Since the situations of

preschool teachers and teacher candidates were compared and examined in terms of the two variables, relational screening model was utilized.

Target population of the study includes teachers working at the preschool institutions in Konya city and its central districts and teacher candidates studying at the Department of Preschool Education, Faculty of Education of Necmettin Erbakan University in 2015-2016 academic year. In determination of the sampling group of preschool teacher candidates, criterion sampling from the purposive sampling methods was used. Accordingly, including the teacher candidates, who are taking special education course that might both influence the development of attitude and level of attitudes towards mainstreaming was considered appropriate. Therefore, in the selection of the preschool teacher candidates for the study, taking the compulsory special education courses including mainstreaming education in the third grades was set as the basic criterion. According to this basic criterion, 213 students studying in the 3rd and 4th grades at the preschool teacher training program were selected randomly and on voluntary basis. On the other hand, in the selection of the teachers, simple random sampling method from the random sampling methods was used. Simple random sampling is the most effectual and best way and more powerful than the other methods in representation (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013). In this study, the simple random sampling was selected since revealing the current situation of the preschool teachers' attitudes towards both mainstreaming and innovativeness level was aimed. Accordingly, 68 volunteer preschool teachers working at state and private education institutions independently and under elementary schools in Konya's central districts, Selçuklu, Karatay and Meram joined in the sampling group. Besides, the research was limited with the preschool teacher candidates studying at Preschool Education Program at Necmettin Erbakan University and preschool teachers working at the central district of Konya city. The research could reach few (a few at each school) teachers for the second sampling group since it was limited with just preschool teaching and it didn't have a large sampling like primary or secondary school teaching. So that, teacher sampling number was considered enough statistically since it met $n \geq 30$ assumption of parametric test assumptions. Demographic information about the preschool teachers and teacher candidates are given below in Table 1:

Table 1. Frequencies (f) and percentages (%) of preschool teachers and teacher candidates' demographic information

Group	Variable	Category	f	%
Preschool Teacher Candidates	Gender	Female	197	92,4
		Male	16	7,5
		Total	213	100,0
Preschool Teacher Candidates	Type of the School Graduated	General High School	27	12,6
		Vocational High School	96	45,1
		Anatolian High School	90	42,3
Preschool Teacher Candidates	Gender	Total	213	100,0
		Female	61	89,7
		Male	7	10,3
Preschool Teacher Candidates	Age	Total	68	100,0
		20-25	15	22,1
		26-35	29	42,6
Preschool Teacher Candidates	Marital Status	36-45	24	35,3
		Total	68	100,0
		Married	41	60,3
Preschool Teacher Candidates	Child-Having	Single	27	39,7
		Total	68	100,0
		Yes	34	50,0
Preschool Teacher Candidates	Child-Having	No	34	50,0
		Total	68	100,0
		Vocational School of Higher Education	4	5,9
Teachers	Education	Undergraduate	62	91,2
		Graduate	2	2,9
		Total	68	100,0
Teachers	Seniority	1-5 years	22	32,4
		6-10 years	21	30,9
		11-15 years	11	16,2
Teachers	Seniority	16-20 years	10	14,7
		21 years and more	4	5,9
		Total	68	100,0
Teachers	Type of the School	Independent Preschool	25	36,8
		Preschool Under an Elementary School	30	44,1
		Other	13	19,1
Teachers	Type of the School	Total	68	100,0

According to Table 1, almost all preschool teacher candidate participants of the study (%92,6) consisted of the females and graduated mostly from vocational high schools and Anatolian high schools (%87, 4). On the other hand, teacher participants of the study consisted of females mainly (%89, 7), more than half were between 20-35 years old (%64,7) married (%60,3), half of the married had children (%50) and almost half of all graduated from a university (%91,2), most of them worked at an independent preschool and a preschool under an elementary school (%80,9) and more than half gave teaching services between 1-10 years (%63,3).

Data Collection and Instrumentation

In the study, "Opinions Relative to Mainstreaming Scale" and "Innovativeness Scale" are

utilized to collect data. "Opinions Relative to Mainstreaming Scale (ORM)" developed by Antonak and Larrivee (1995) and adopted to Turkish by Kırcaali-İftar (1996) to measure the attitudes of teachers and teacher candidates towards mainstreaming was used. This scale consists of 5 factors and 20 items. According to the reliability study conducted by Kırcaali-İftar (1996), Cronbach Alpha internal consistency coefficient is 0.80. However, because of the difference with the sampling, reliability and validity analysis in this study were repeated on the collected data. In the reliability and validity analysis, disclosure rate of the total variance about the attitudes towards mainstreaming is %64,56 and Cronbach Alpha reliability coefficient is 0.81. 10 items of the scale includes positive expression, 10 items include negative expression. The lowest score to be gained from the scale is 20, while the highest score is 100. The high score gained indicates the positive attitude towards mainstreaming, on the other hand, the low score indicates the negative attitudes. Participants stated their attitudes for each item by selecting "I strongly disagree", "I disagree", "Uncertain", "I agree" and "I strongly agree" categories.

Second scale in the study is "Individual Innovativeness Scale (IS)" developed by Hurt and his colleagues (1977) and adopted to Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). Including 20 items in total, total variance for the innovativeness level of Turkish version is %52.52, repeated reliability coefficient is 0.87 and internal consistency coefficient about the general of the scale is $\alpha=0.82$ (Kılıçer and Odabaşı, 2010). Whereas these values point out the reliability and validity of the scales used, for the current study, reliability and validity analysis were repeated. While the Cronbach Alpha coefficient was found 0.80 in the reliability study to find the internal consistency of the scale, in the construction validity analysis, total variance explaining the innovativeness level under a single factor was found %50.55. 12 of the items in the scale were positive, but 8 of them were negative. Highest scores gained from the scale indicates the desired innovativeness while, low scores showed the deficient level of innovativeness. The highest score to take from this scale which is prepared in five-point likert type is 100 and the lowest is 20.

By adding the "personal information form" prepared by the researchers to two data collection instruments, they were applied to both preschool teachers and teacher candidates. In total, 221 teacher candidates and 68 teachers joined. After giving information to teacher candidates face to face, data collection instruments were delivered by hand. In the transfer process of the data to computer, 8 forms were excluded from the scope of the study. On the other hand, the data from the teachers sampling group were delivered by hand by the researchers by going to the schools where the volunteer teachers worked after having face to face interviews were held. Since the data were delivered by the researchers, total participation was %100. It lasted about 15 minutes to fill the forms.

Data Analysis and Interpretation

Data collected for seek for the answers for the subgoals of the general frame of the study aims,

SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) were transferred and analyzed. The negative items of the scale were reversed and regraded. Descriptive statistics in the determination of the preschool teachers and teacher candidates' attitudes towards mainstreaming and innovativeness level; t-test in analysis of whether the level of innovativeness and attitudes towards mainstreaming differ or not and simple regression analysis in determination of predictive degree of innovativeness level on attitudes towards mainstreaming were used. Significance level was take as $\alpha=0.05$ in the interpretation of the data.

Ethics Committee Permission Information

We declare that we do not commit "violation of ethics" in this study.

Findings

Attitudes of Preschool Teachers and Teacher Candidates Towards Mainstreaming

In the first objective of the study, "What are the attitudes of pre-school teachers and teacher candidates towards mainstreaming?" question was asked. In order to seek answer for this question, descriptive statistics were used and independent t-test was employed to determine the current circumstances and differences between each other.

Attitudes of Preschool Teachers Towards Mainstreaming: According to the first substage of the study, firstly, teachers' attitudes towards mainstreaming were examined. In order figure out the attitudes, descriptive statistics were carried out and findings on the basic statistical indicators were shown in table 2:

Table 2. Descriptive statistical results about the attitudes of preschool teachers towards mainstreaming

Range Values	n	\bar{x}	ss	Min.	Max.	Total Score
I strongly disagree (1) 20.00 - 36.00						
I disagree (2) 36.01 - 52.00						
Uncertain (3) 52.01 - 68.00	68	53,716	7,13	28,00	69,00	3615.00
I agree (4) 68.01 - 86.00						
I strongly agree (5) 86.01- 100.00						

Regarding the table 3.1., 28,00 as the lowest score of the mainstreaming attitudes of the preschool teachers, 69,00 as the highest mainstreaming attitude score, 3615,00 as total attitude score, standard deviation (sd)=7.13 and arithmetical mean as (\bar{x})=53.72 were shown. When compared the arithmetical mean with the scores to be gained from the scales, "uncertain(3)" category for attitudes towards mainstreaming was the highest and moreover this category was so close to "I disagree" category and even bordering on it. Even the maximum attitude score of teachers on mainstreaming was under "I agree (4)" category. This implies us that preschool teachers don't have a positive attitude towards mainstreaming. When analyzed in terms of the standard deviation scores, it can be said that preschool teachers have a homogeneous tendency to mainstreaming, in other words, their attitudes

didn't have high, low and very low distribution and were decisive and their negative-like attitudes were similar and can be generalized as the common attitude.

Attitudes of Teacher Candidates towards Mainstreaming

According to the first sub-stage of the study, secondly, preschool teacher candidates' attitudes towards mainstreaming were examined. In order figure out the attitudes, descriptive statistics were carried out and findings on the basic statistical indicators were pointed out in table 3.2:

Table 3. *Descriptive statistical results about the attitudes of preschool teacher candidates towards mainstreaming*

	Range Values	n	\bar{x}	ss	Min.	Max.	Total Score
I strongly disagree	(1) 20.00 - 36.00						
I disagree	(2) 36.01 - 52.00						
Uncertain	(3) 52.01 - 68.00	213	52,784	6,28	32,00	73,00	11243.00
I agree	(4) 68.01 - 86.00						
I strongly agree	(5) 86.01 -100.00						

With reference to table 3.2, 32,00 as the lowest score of the mainstreaming attitudes of the preschool teacher candidates, 73,00 as the highest mainstreaming attitude score, 11243.00 as total attitude score, standard deviation (sd)=6.28 and arithmetical mean as (\bar{x})=52.79 were shown. When compared the arithmetical mean with the scores to be gained from the scales, "uncertain(3)" category for attitudes to-wards mainstreaming like the teachers was the highest and moreover this category was again so close to "I disagree" category and even bordering on it. Even the maximum attitude score of teacher candidates on mainstreaming was under "I agree (4)" category. This finding indicates that preschool teacher candidates don't have a positive attitude towards mainstreaming like the teachers. When analyzed in terms of the standard deviation scores, it can be said that preschool teachers have a homogeneous tendency to main-streaming, in other words, their attitudes didn't have high, low and very low distribution and were decisive or their negative-like attitudes were similar, and can be generalized as the common attitude.

Comparison of Preschool Teachers and Teacher Candidates' Attitudes Towards the Mainstreaming:

According to the first sub-goal of the study, thirdly, whether there are differences between attitudes of preschool teachers and teacher candidates towards mainstreaming was examined and results of independent t-tests about the comparisons were shown in table 4.:

Table 4. *T-test results of the comparison of preschool teachers and teacher candidates on the mainstreaming attitudes*

Group	n	\bar{x}	ss	sd	t.	p
Teacher Candidate	213	52,78	6,28			
Teacher	68	53,16	7,13	279	0.417	0.677

(*) p<0.05

According to table 4., mean scores of the mainstreaming attitudes of preschool teachers is

$(\bar{x})=53,2$ and mean scores of the mainstreaming attitudes of preschool teacher candidates was $(\bar{x})=52,9$. According to the t-test result employed to check whether this result was statistically significant or not, no significant difference between the attitudes was observed ($t=0.417$; $p<0.05$). Since the mean scores of the attitudes of both groups were similar to each other and “uncertain” category was on the borderline, it can be said that both teachers and teacher candidates have similar opinions and don’t lean towards mainstreaming education.

Innovativeness Level of Preschool Teachers and Preschool Teacher Candidates

Regarding the third objective of the study, “What are the levels of innovativeness of preschool teachers and teacher candidates?” question was asked. In order to seek answer for this question, descriptive statistics were used and independent t-test was employed to determine the current circumstances and differences between each other.

Innovativeness Level of Preschool Teachers : According to the second sub-stage of the study, firstly, preschool teachers’ innovativeness level was examined. In order figure out the innovativeness level, descriptive statistics were carried out and findings on the basic statistical indicators were indicated in table 5.:

Table 5. *Descriptive statistics of preschool teachers’ innovativeness level*

Range Values	n	\bar{x}	ss	Min.	Max.	Total Score
Laggards (Traditional) (1) 20.00 - 36.00						
Late Majority (Skeptical) (2) 36.01 - 52.00						
Early Majority (Deliberate) (3) 52.01 - 68.00	68	63,588	10,05	35,00	81,00	4324,00
Early Adopters (Respectable) (4) 68.01 - 86.00						
Innovators (Venturesome) (5) 86.01 -100.00						

According to table 5, the lowest score of preschool teachers on the innovativeness level as 35,00, the highest score as 81,00, total innovativeness score as 4324,00, standard deviation as (sd)=10,05 and arithmetical mean scores as $(\bar{x})=63,6$ were found out. When innovativeness level of the preschool teachers were examined from the arithmetical means score aspect, “Early Majority (3)” category was observed as the highest. According to this finding, it is understood that preschool teachers don’t have an innovative-ness perspective and have a skeptical manner for the new circumstances.

Innovativeness Level of Preschool Teacher Candidates: According to the second substage of the study, secondly, preschool teacher candidates’ innovativeness level was examined. In order find out the innovativeness level, descriptive statistics were employed and findings on the basic statistical indicators were pointed out in table 6:

Table 6. Descriptive statistical results of innovativeness level of preschool teacher candidates

Range Values	n	\bar{x}	ss	Min.	Maks.	Top. Puan
Laggards (Traditional) (1) 20.00 - 36.00						
Late Majority (Skeptical) (2) 36.01 - 52.00						
Early Majority (Deliberate) (3) 52.01 - 68.00	213	68,288	8,06	41,00	96,00	14682.00
Early Adopters (Respectable) (4) 68.01 - 86.00						
Innovators (Venturesome) (5) 86.01 -100.00						

According to table 6, the lowest score of preschool teacher candidates on innovativeness levels as 41,00, the highest score 96,00, total innovativeness score 14682,00, standard deviation as (sd)=8,06, and arithmetical mean scores as (\bar{x})=68,3 were measured. Innovativeness mean scores of the teacher candidates indicated "Early Adopters (Respectable) (4)" category in terms of the range values of the scale. However, this value is very close to the boundary value and is observed on the upper boundary of "Early Majority (Deliberate) (3)". According to this finding, teacher candidates are beyond the "Early Majority (Deliberate) (3)", they are at the "Early Adopters (Respectable)(4)" category, whereas they are not the innovators. Moreover, since individuals in the teaching profession are expected to have high innovativeness, they are assumed deficient in terms of the innovativeness with the current situation.

Comparison of Innovativeness Levels of Preschool Teachers and Teacher Candidates: According to the second substage of the study, thirdly, whether there are differences between innovativeness level of preschool teachers and teacher candidates was examined and results of independent t-tests about the comparisons were shown in table 7:

Table 7. T-test results of comparison of innovativeness levels of preschool teachers and teacher candidates

Group	n	\bar{x}	ss	sd	t.	p
Teacher Candidate	213	68,29	8,07	281	3.937	0.001
Teacher	68	63,59	10,05			

(*) p<0.05

According to table 7. mean scores of the innovativeness levels of the preschool teachers is (\bar{x}) =63,6 and mean scores of the innovativeness levels of the preschool teacher candidates is (\bar{x}) =68,3. Based on the t-test result employed to check whether this result was statistically significant or not, there is a significant difference between innovativeness levels (t=3.937; p<0.05). The result that innovativeness level mean scores of teacher candidates was higher than teachers imply that preschool teacher candidates have a more innovative perspective than teachers.

Predictive Degree of Innovativeness Level on Mainstreaming Attitudes of Preschool Teachers and Teacher Candidates

In the third objective of the study, "Is the concept of innovativeness of preschool teachers and preschool teacher candidates a significant predictor of attitudes towards mainstreaming?" question

was asked. In order to seek answer for this question, simple regression analysis was used and relationship between the mainstreaming and innovativeness level of teachers and teacher candidates were examined.

Predictive Degree of Innovativeness Level on Mainstreaming Attitudes of Preschool Teachers : In the third substage of the study, firstly, predictive degree of innovativeness level on mainstreaming attitudes of preschool teachers was sought. Findings from the simple regression analysis with reference to this was presented in table 8:

Table 8. Simple regression analysis results about the predictive degree of innovativeness level on mainstreaming attitudes of preschool teachers

Variable	B	SH _B	β	t	p	Dual r
Constant	32,623	5,004		6,519	,000	
Innovativeness Level	,323	,078	,455	4,155	,000	,455
R= 0.455, R ² =0.207						
F= 17.250, P=0.001						

According to table 8, when dual correlation between the predictor variable and predicted (dependent) variable, it is seen that there is a positively medium level correlation (r=0.46) between innovativeness and mainstreaming attitudes of the teachers. The finding that there is a positive relationship between the dependent and independent variables shows that upon the increase of innovativeness level of teachers, their mainstreaming attitudes also increase. Additionally, it can be inferred that predictor variable has a medium level relationship with the mainstreaming attitudes and this relationship is not a weak one.

When table 8 is examine in terms of the predictive degree of innovativeness on mainstreaming and regression model set with one factor, the model is significant (R=0.455, R²=0.207, p<0.001) and innovativeness level of the teachers explains %20.7 of total variance on mainstreaming attitudes. On the other hand, unexplained %79 part is interpreted under the effect of other variables.

T-test results about the significance of regression coefficients also indicate that innovativeness level is a predictor of mainstreaming attitudes. According to the verified simple regression model, it can be formulated in the following:

Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) = 32,623 constant + 0,323 Innovativeness level

can be formulated.

Predictive Degree of Innovativeness Levels on Mainstreaming Attitudes of Preschool Teacher Candidates : In the third sub-stage of the study, firstly, predictive degree of innovativeness level on mainstreaming attitudes of preschool teacher candidates was examined. Findings from the simple regression analysis regarding this was presented in table 9:

Table 9. Simple regression analysis results about the predictive degree of innovativeness levels on mainstreaming attitudes of preschool teacher candidates

Variable	B	SH _B	β	t	p	Dual r
Constant	58,812	3,735		15,748	,000	
Innovativeness Level	-,088	,054	-,111	-1,625	,106	-,111
R= 0.110, R ² =0.012						
F= 2.640, P=0.106						

As it is understood from the table 3.8, there is a positive dual correlation between predictor variable and predicted variable and it is very low ($r=0.11$). This positive relationship, as the innovativeness level of the teacher candidates, attitudes towards the mainstreaming also increases, however, this relationship is at a very little rate.

When table 3.8. is examined in terms of the innovativeness level and mainstreaming attitudes of the pre-school teacher candidates and one-factor simple regression model, the model was not significant ($R=0.111$, $R^2=0.01$, $p>0.106$) and innovativeness level can only explain %1 of the total variance about the mainstreaming attitudes of the teacher candidates. Unexplained approximately %99 part imply that there is effect of the other variables in the research.

T-test results carried out to check the significance of the regression coefficients points out that innovativeness level is not a significant predictor of the mainstreaming attitude scores of teacher candidates.

Results and Discussion

First basic result reached in this research is that preschool teachers and teacher candidates don't have positive attitudes towards mainstreaming. Both teachers and teacher candidates have similar opinions about mainstreaming and this rate is not enough for an effective mainstreaming education. This points out the possibility that they won't be successful in the mainstreaming education. In some studies on the main-streaming, several reasons of negative attitudes on mainstreaming are emphasized and these mostly stem from lack of education, lack of experience, too long length of service years, overcrowded classrooms, school administration and inadequate support from the parents (Altun and Gülben, 2009; Alexander and Strain, 1978; EARGED, 2010; Emam and Mohamed, 2011; Gök, 2009; Gök and Erbaş, 2011; Gözünl and Yıkıms, 2004; Kargın, 2004; Kayaoğlu, 1999; Mandell and Strain, 1978; Okyay, 2009; Özbaba, 2000; Özdemir, 2010; Varlier, 2004). With reference to the demographic information, %75,5 of preschool teachers participating in the current study served between 1-15 years, %64,7 were between 20-35 years old and %94,1 studied at an under-graduate or higher education. Therefore, inadequate education and "too long length of service years" are thought as non-effective factors playing role in the mainstreaming attitudes of the preschool teachers. On condition this, knowledge deficiency, inadequate experience and lack of school administration can be said as several effective factors on the negative mainstreaming attitudes. On the

other hand, the attitudes of the teacher candidates, low mainstreaming attitude may be the result of too theoretical content of the special education courses at undergraduate level, in other words, memory based knowledge and as a result, deficient acquisition of affective behaviors. In a study by Kayılı and his colleagues (2010) on the mainstreaming opinions of the preschool teacher candidates, teacher candidates evaluated the main-streaming as tiring and difficult for the teachers. According to this finding, it is thought that since they didn't have any experience mainstreaming education practically, their attitudes may be negatively affect-ed in case of the confrontation of a mainstreaming in the future. When the studies conducted by teachers and teacher candidates in the literature was examined, it was observed that mainstreaming attitudes were examined out of just a few variables of mainstreaming of the total attitudes. Besides, in some studies, results gained were found consistent with the current study. Özdemir (2010) stated that %58.1 of the teachers on a study didn't want to maintain mainstreaming studies to special needy students, %41.9 of them were willing to do this. Seçer and his colleagues (2010) figured out that mainstreaming attitudes of the preschool teachers were at the "uncertain" category and were inadequate. Similarly, While Diken (2006) pointed that preschool teacher candidates had negative opinions about the children with mental disabilities, Dağlar (2011) attitudes of teachers and teacher candidates were at the "uncertain" category and both didn't have a significant difference. Namely, it can be said that findings in the literature support the results of the current study.

Another result in the study, the innovativeness level of preschool teachers were at "Early Majority (De-liberate)(3)" category, while the teacher candidates were at the "Early Adopters (Respectable)(4)". Additionally, teacher candidates' innovativeness was so close to the "Early Majority (Deliberate) (3)". But, it can be said that both teachers and teacher candidates were not innovative enough. Moreover, there was a significant difference between the teachers and teacher candidates in terms of the innovativeness, teacher candidates were found more innovative than teachers. However, both of the groups don't have an appropriate innovative understanding for teaching profession. According to these results, preschool teachers cautious for the new things and don't take risk easily, expect the other individuals to experience the innovations, so that it takes time to accept them, they have a weak leadership side even if social active, they have such characteristics as medium level of education and socio economy, use of mass media (Demir-Başaran and Keleş, 2015). It can be said that on the other hand, teacher candidate reflected partially their characteristics such as informing the other people, technology-focused, supporter of the change, visionary, risk taker and willing to try new things (Kılıçer, 2011). These feature indicate that education of these teachers and teacher candidates to both average and special needy students might be undistinguished. It is thought that by considering that innovativeness which is acquired later, not inherent (Choi, 22004; Kılıçer, 2011; Price, 2009) is related to occupational status, social life and urbanization (Hirschman, 1980), education of the preschool teachers and teacher candidates is mainly effective on the in sufficient level of

innovativeness.

When the results on the preschool teachers and teacher candidates were examined, mostly, they are consistent with the findings of the current study. Bitkin (2012) found out in his study on the teacher candidates and preschool teachers in preschool education field that innovativeness level of the preschool teachers candidates were t the “respectable” level, though on the borderline with the “deliberate” category in his study on the relationship between knowledge acquisition skills and individual innovativeness level with the teacher candidates studying at education faculties of the different universities. Yılmaz (2013) stated in his study conducted on the teacher candidates studying at Ankara University that more than half of the teacher candidates (%57) had low innovativeness level and participants were in order deliberate (%55,3), respectable (%28,7), skeptical (%11,3), and innovators (%3,5). In a study carried out by Yalçın-İncik and Yanpar-Yelken (2011) including the elementary school teacher candidates from different departments on innovativeness level, it was emphasized that about half of the teacher candidates (%46.2) were “deliberate”, innovativeness level was medium ($\bar{x} = 66.03$) and there was no significant difference between the departments. In the study by Köroğlu (2014) examining the innovativeness level of preschool teachers and teacher candidates, teachers were found “respectable”, while teacher candidates were “deliberate” and additionally, teachers had more innovative attitudes. These results are not consistent with the results of current study. But, the results of many studies conduct-ed with the other teachers and teacher candidate other than preschool education field were similar. (Adıgüzel, 2012; Adıgüzel et al. 2014; Kılıç and Ayvaz-Tuncel, 2014; Kılıçer, 2011; Çuhadar et al. 2013; Öztürk and Summak, 2014; Koçak and Önen, 2012).

Last result of the study is that innovativeness level of the preschool teachers could predict the meaning-fulness of the attitudes towards the mainstreaming and could explain %20; however, innovativeness level of the preschool teacher candidates didn't predict the mainstreaming attitudes. Even if there is no significant relationship between innovativeness level and mainstreaming attitudes, According to Çeliköz (2003), “innovativeness of the teachers play an important role on their mainstreaming attitudes” and because of this teacher are expected to have a higher level of mainstreaming attitudes. It is thought that in this study, since the teachers and teacher candidates didn't have high innovativeness, this effected their attitudes in a negative way. Innovative teachers are those who try new ideas, take risks, have vision, enterprising, educated, reach the correct knowledge directly, travel to experience new practices, trust in the scientific knowledge, strong in the use of technology, have high level thinking skills and helpful for the others. It is obvious that the teachers having those characteristics will be creative for the problem solutions and act in non-traditional ways and this is desired. In the mainstreaming process including difficult and effective decision making, the innovativeness of the teachers will play facilitator role. Additionally, innovativeness of the teachers at the preschool period is thought to be more effective. According to

Jaskyte, Taylot and Smariga (2009), first education of a child establishes the basement of the foregoing life of the individual. In other words, creative and successful individuals of the future and masters in diverse fields are influenced by the teachers' innovativeness characteristics and help children through correct applications and solutions. Accordingly, it is thought that teachers should act with a more innovative perspective since the evaluation of educational opportunities existing in and out of the school on issues such as scientific process skills, concept teaching, co-operation, classroom management, use of information and communication technologies, school-family relationships are affected more by the creative personality and innovative features of teachers (Çeliköz, 1998; Kefi, Çeliköz and Erişen, 2013). Following suggestions can be set forth based on the results of the study.

Suggestions

Suggestions Related to the Implementation

In order to improve the teachers' attitudes towards mainstreaming, in-service trainings which provide practical and creative skills in solving the problems encountered in mainstreaming education can be given. Platforms including experienced preschool teachers and specialists can be formed to share continuously their experiences in mainstreaming education and those who have low level attitudes can be supported positively.

In order to let preschool teacher candidates have positive attitudes towards mainstreaming candidates in their pre-service training, it is possible to let them gain experience in classrooms where special needy children are educated in their training at practice schools. In addition, contexts including the special education courses with movies, case studies, role playing, etc., by having guests who are specialists, parents, educators, special needy students and by social welfare projects etc. and where teacher candidates can gain affective behaviors can be created.

In the education of the preschool teachers, settings may be created to establish projects leading them to think critically and creatively and develop themselves in an innovative understanding. Teacher candidates can be supported by giving opportunities to help them realize themselves and encourage.

In-service training programs for the teachers to help them think in innovative perspective, benefit from the new trends and accommodate them can be organized by searching the reasons of interrogator manner of them for the innovations. In addition, by taking teachers' working conditions into consideration, necessary precautions should be taken regarding the factors preventing innovative understanding of them.

Suggestion Related to the Research

Studies can be carried out the reasons of the negative attitudes on mainstreaming to examine in depth via qualitative researches. By carrying out longitudinal studies on the same groups, the effectiveness

of the reformatory studies can be examined. Furthermore, carrying out studies to reveal the reasons of interrogator attitudes of the teachers towards innovations and to predict the innovativeness level of them is suggested.

References

- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty, *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547. Doi: 10.5897/ERR12.089
- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R. and Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri, *Milli Eğitim*, 204, 135-150.
- Alexander, C. ve Strain, P. S. (1978). A review of educators attitudes towards handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15, 390-396.
- Altun, T. and Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aşıkoğlu-Aydemir, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile 60-72 aylık çocukların fen öğrenimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Balaban M., Yılmaz Ö. and Yıldızbaş F. (2009). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, (1-3 Mayıs), Çanakkale*.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35 – 45.
- Batu, S. and Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim, İçinde Baykoç, N. (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*, (ss.15-29), Ankara: Eğiten Kitap.
- Bitkin, A. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual dynamics of innovation-use behavior in organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414.
- Çeliköz, N. (2003), Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği, İçinde Özdemir, Ç. (Edt), *Öğretmenlik mesleğine giriş*, (ss.331-388), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Çeliköz, N. (1998). Kavram öğrenme ve öğretme ilkeleri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 69-76.

- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çoban, Ç. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çuhadar, C., Bülbül, T. and Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedogojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dağlar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demir-Başaran, S. and Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Demirel, Y. and Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 72-81.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*
<http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilkaynaseguygdeg.pdf>.
- Emam, M. M. and 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>.
- Gal, E., Schreur, N. and 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. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gök, G. and Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal Of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö. and Yıkmuş, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara*

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 65-77.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking and consumer creativity. *Journal Of Consumer Research*, 7, 289-295.
- Jaskyte, K., Taylor, H. and Smariga, R. (2009). Student and faculty perceptions of innovative teaching. *Creativity Research Journal*, 21(1), 111-116. <https://doi.org/10.1080/10400410802633673>
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S.Y. and Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48 – 65.
- Kefi, S., Çeliköz, N. and Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 300-319.
- Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim ve uygulamaları konusundaki görüşleri (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kılıç, H. and Ayvaz-Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K. and Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kırcaali-İftar, G. (1996). Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. VI. *Özel Eğitim Günlerinde Sunulan Bildiri*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. İçinde Eripek, S. (Edt.) *Özel Eğitim*, (ss.3-13). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 561.
- Koçak, C., and Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 46-54.

- Koçyiğit, S. (2015). Türkiye ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Koroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mandell, C. and Strain, P. (1978). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 154-162.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Geliştirme Projesi [MEGEP], (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, kaynaştırma eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34 -36.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. Doi: 10.24130/eccd-jecs.196720182279
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma, yönetici, öğretmen ve aile klavuzu*. [http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/ kaynastirma.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf)
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, Z. Y. and Summak, M. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 844-853. Doi: 10.14486/IJSCS158
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Pan, V. L. and Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 125-138.
- Price, M. R. (2009). *Yenilikçi göz*. (Çev: E. Bayraktar). İstanbul: Ledo Yayıncılık.

- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63, 32-40.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovation. Third Edition*. New York: The Free Publication.
- Sargın N. and Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya İli örneği. XI. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, (23-26 Ekim) *Bildiri Kitabı*, (ss.1-16). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Sarı, H., Çeliköz, N. and Seçer, Z (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24, 30-44.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. and Bozkurt, H. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye Öneriler, XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı*, (ss.216-217), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş. and Büyükaşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 393-406.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000083.
- Taşdemir, H. and Özbesler, C. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların karşılaştıkları sorunların okul ortamında sosyal hizmet uygulamaları perspektifinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 498-507.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğitimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üstün, A. and Yılan, G. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin, zihin engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin sahip oldukları tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 122-128.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yalçın-İncik, E. and Yanpar-Yelken, T. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri Mersin Üniversitesi örneği. I. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, (05-08 Ekim), Eskişehir.

- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Neveřehir Hacı Bektař Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8 (1), 92-110. Doi: 10.30783/nevsosbilen.420028
- Yıkmaş, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. and Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.18(3), 1841-1860.
- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadođu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zağlı, Ü. (2010). *Sakarya ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.