



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK
TUTUMLARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK VE
ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Aydm DEV
ORCID: 0000-0002-7885-7173

Danışman
Doç. Dr. Mehmet MART
ORCID: 0000-0001-5055-9951

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Öncelikle öğrenci affından dönmüş biri olarak döndüğümde bulamadığım kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN'i saygıyla yâd ediyorum, ruhu şad olsun. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimimi tamamladıktan sonra Konya'nın Ahırlı ilçesi Akkise kasabasında mesleğe başladım. İlk senemde 23 öğrenciyle tek başıma kalakalmıştım. Aralarından birisi ise kaynaştırma öğrencisiydi. O anki yaşadığım bocalama beni bugün yapmaya başlamış olduğum çalışmalara yönlendirdi.

Yeniden başlamış olduğum bu yolculukta bana destek olan, destek olmaya devam eden sevgili danışmanım Doç. Dr. Mehmet MART'a teşekkür ederim.

Bu süreçte bana yol gösteren arkadaşlarıma, her sıkıştığım da sorular sorabildiğim Şeyma ÇALIK BOSTANCI'ya teşekkür ederim.

Canım kızım Gökçe seni çok seviyorum.

Aydın DEV

Mayıs 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	8
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	8
2.1.1. Osmanlı döneminde okul öncesi eğitim	9
2.1.2. Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitim	10
2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	10
2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişiminin Genel Özellikleri.....	11
2.3.1. Dil gelişimi.....	12
2.3.2. Bilişsel gelişim	12
2.3.3. Sosyal ve Duygusal gelişim	12
2.3.4. Motor gelişimi.....	12
2.3.5. Öz bakım gelişimi	12
2.4. Okul Öncesi Eğitimin Amacı.....	13
2.5. Özel Gereksinimli Çocuk	13
2.6. Kaynaştırma Eğitimi	14
2.6.1. Kaynaştırma eğitiminin amacı	15
2.6.2. Kaynaştırma eğitiminin yararları	15
2.6.3. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları	16
2.6.4. Kaynaştırma eğitimi etkileyen faktörler	17
2.6.4. Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri.....	18
2.7 Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi	19
2.7.1. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin amaçları	20
2.7.2. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin yararları	20

2.7.3. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin kalitesi	21
2.7.4. Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulanan projeler	22
2.8. Tutum	22
2.8.1. Tutumun özellikleri	23
2.8.2. Tutumu oluşturan öğeler ve fonksiyonları.....	23
2.8.3. Tutumun meydana gelişi ve farklılaşması	24
2.8.4. Özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlar	25
2.8.5. Kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmenlerin tutumları.....	26
2.9. Öz Yeterlilik	27
2.9.1. Eğitimde öz yeterlilik	28
2.10. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar	29
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	35
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	35
3.3.1. Genel bilgi formu	36
3.3.2. Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği.....	36
3.3.3. Kaynaştırma eğitimi ölçeği	37
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Analizi	37
4. BULGULAR	39
4.1. Dördüncü Bölüm İkinci Düzey Başlık	39
4.1.1. Dördüncü bölüm üçüncü düzey başlık	39
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	40
5.1. Tartışma	40
5.2. Sonuç	40
5.3. Öneriler.....	40
KAYNAKLAR.....	41
EKLER	46

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik Ve Algı Düzeylerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **110** sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%28** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

24/06/2024

Aydın DEV

Doç. Dr. Mehmet MART

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

2/05/2024

Aydın DEV

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

Cr- α : Cronbach alfa

f: Frekans

%: Yüzde

n: Örneklem

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

s: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

p: Anlamlılık Düzeyi

n2: Eta-kare katsayısı

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK VE ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Aydın DEV

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeyleri incelenerek, kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarının cinsiyet, kıdem yılı, tanıdığı özel gereksinimli bireylerin olup olmadığı, öncesinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışıp çalışmadığı, kaynaştırma eğitimiyle alakalı hizmet içi eğitim alıp almadığı gibi değişkenlerle analiz edilip çıkan farklılıkların ortaya konmasıdır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının olumlu veya olumsuz yönde olmasının ve bu eğitime karşı öz yeterlilik algılarının bu eğitimi nasıl etkilediğinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada keşfedici sıralı karma desene uygun olarak birbirinden bağımsız toplanan nicel veriler ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarına ilişkin genel durumu ortaya koyulurken, aynı zamanda nitel veriler ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerine ulaşılmıştır. Araştırmada Karaman ve Konya illerindeki bağımsız anaokullarında ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında bulunan toplamda 309 (258 kadın 51 erkek) okul öncesi öğretmeni ile nicel boyutu yürütülmüştür. Bu kapsamda, Özbaba (2000) tarafından geliştirilen *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği* ve Aksüt, Battal ve Yıldız (2005) tarafından geliştirilen *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik Anketi Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 309 okul öncesi öğretmeni içerisinde görüşmeyi kabul eden ve Karaman'da bulunan 16 okul öncesi öğretmenine 10 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak araştırmanın nitel boyutu oluşturulmuştur. Nicel veriler sonucunda öğretmenlerin tutum düzeylerinin orta, öz yeterlilik algılarının ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili; zorluklar, süreç, öneriler, tutumlar ve görüşler olmak üzere 4 adet tema oluşturulmuştur. Bu temalardan kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda mevcudun fazla olduğu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı stres ve kaygı durumlarının olduğu, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu, sınıfların fiziki imkanlarının yetersiz olduğu, veli eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı stres ve kaygı durumlarını ortadan kaldırmak ve olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmak adına öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmet içi eğitim, seminer gibi ek eğitim hizmetleri sunulması, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıfların fiziki yapılarının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, sınıf mevcudlarının mevzuatla düzeltilerek azaltılması, sınıflarda yardımcı personel ve ikinci bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesi, ailelere eğitimler verilmesi, kurumlarda mevcut norm durumuna bakılmaksızın öğretmenler, aileler ve öğrenciler için rehber öğretmen görevlendirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Birey, Kaynaştırma Eğitimi, Öz Yeterlilik, Tutum.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Preschool Education Program
Master Thesis

EXAMINATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR SELF-EFFICACY AND PERCEPTION LEVELS

Aydm DEV

The aim of this study is to examine the self-efficacy and perception levels of preschool teachers towards inclusion education and to analyze their attitudes towards inclusion students with variables such as gender, seniority, whether they know individuals with special needs, whether they have worked with students with special needs before, whether they have received in-service training related to inclusion education and to reveal the differences. In addition, it was aimed to determine whether preschool teachers' attitudes towards inclusive education are positive or negative and how their self-efficacy perceptions towards this education affect this education. In the study, the general situation of preschool teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards inclusive education was revealed with the quantitative data collected independently of each other in accordance with the exploratory sequential mixed design, while the views of preschool teachers towards inclusive education were reached with qualitative data. The quantitative dimension of the study was conducted with a total of 309 preschool teachers (258 female and 51 male) in independent kindergartens and kindergartens within primary education in Karaman and Konya provinces. In this context, the Attitude Towards Inclusion in Preschool Education Scale developed by Özbaba (2000) and the Competency Questionnaire Scale for Inclusive Education developed by Aksüt, Battal and Yıldız (2005) were used. The qualitative dimension of the study was formed by applying a semi-structured interview form consisting of 10 open-ended questions to 16 preschool teachers in Karaman who accepted to be interviewed among the 309 preschool teachers included in the study. As a result of the quantitative data, it was determined that the attitude levels of the teachers were medium and their self-efficacy perceptions were high. Qualitative data were analyzed through thematic analysis. As a result of this analysis, four themes were formed: difficulties, process, suggestions, attitudes and opinions of teachers about inclusive education. From these themes, it was concluded that there is overcrowding in the classes where mainstreaming education is implemented, teachers have stress and anxiety against mainstreaming education, teachers need in-service training, physical facilities of the classes are insufficient, and parent trainings are needed. As a result of the research; in order to eliminate the stress and anxiety of preschool teachers against inclusive education and to help them develop positive attitudes, suggestions such as providing additional training services such as in-service training and seminars to teachers and school administrators, organizing the physical structures of the classrooms where inclusive education is implemented according to their needs, reducing the class sizes by correcting the legislation, assigning auxiliary personnel and a second special education teacher in the classrooms, providing trainings to families, assigning a counselor for teachers, families and students regardless of the current norm status in the institutions.

Keywords: Individual with Special Needs, Inclusive Education, Self-efficacy, Attitude.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim anne karnından başlayan ve ömür boyu süren bir düşünce akışı olmakla birlikte insanın ilk doğduğu andan 72 aylık oluncaya kadarki süreç eğitim açısından çok değerli ve bireyin kendine özgü davranışlarının birçoğu bu dönemde oluşmaktadır. Ayrıca toplumumuzda 1400'lü yıllarda Sıbyan Mektepleri ile başlayan bir gelenektir (Çelik & Gündoğdu, 2007). Okul öncesi eğitim çocuğun dünyaya gelişiyle başlayıp ilkokul birinci sınıfa adım atıncaya kadarki süreçte bedensel, bilişsel, sosyal ve dil becerilerinin yüksek oranda geliştiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Aslanargun & Tapan, 2011).

Yeryüzünde yaşayan bütün bireyler tarih boyunca çeşitli sebeplerden ötürü farklı gelişim özelliklerine sahip olmuşlar ve bu farklılıklara kimi zaman doğum öncesi kimi zaman ise doğum anında ve devamında meydana gelen olaylar sebep olmuştur (Henninger & Gupta, 2014). Bazı zamanlarda ise çevresel etmenlerle birlikte oluşan durumlar bu bireylerin hayatlarında çeşitli farklılıklara sebebiyet verebilmektedirler (Bakkaloğlu vd., 2019). Bu farklılıkların hiç biri onların isteğiyle oluşmamıştır. Onlar da diğer öğrenciler gibi arkadaşlarıyla sosyalleşmek, arkadaşları, öğretmenleri tarafından sevilip takdir edilmek, arkadaşlarıyla aynı olanaklara sahip olmayı düşlemektedirler ve ötekileştirilmemesi, dışlanmaması onların en doğal haklarıdır (Koçyiğit, 2015).

Okul öncesi dönemde bulunan özel gereksinimli çocuklar çevrelerindeki anaokulları, anasınıflarında, kendi yaşlıları ile birlikte normal eğitime dahil olabilmektedirler. Bu şekilde yaşlılarıyla birlikte her hangi bir engel gözetmeksizin bir arada eğitim alıyor olması kaynaştırma eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz & Karasu, 2018). Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli çocukların diğer öğrencilerle aynı düzeye getirme çalışması olarak tanımlanmaktadır (Lewis & Doorlag, 1999; akt: Değer, 2018). Kaynaştırma sonucunda özel gereksinimli öğrencilerimiz toplum içinde ne gibi zorluklarla karşılaşabileceğini, bu zorlukları nasıl aşabileceğini, okulla alakalı genel disiplin kurallarını öğrenebilmekte, arkadaşları tarafından kabul gören bir öğrencide toplum içindeki özgüven duygusu olumlu yönde artmakta, kendisini keşfetme imkanı doğmuş olmakta, ayrıca kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmenlerde ise sınıf haricindeki diğer özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık duygusu artacaktır (Özbaba, 2000; akt: Danyolu, 2017).

Kaynaştırma sınıfına gelecek olan özel gereksinimli çocukların sınırlılıklarından bazıları şunlardır:

- Zihinsel öğrenme yetersizliği,
- Zihinsel bir sorunla birlikte meydana gelen konuşma bozukluğu,
- İşitme zayıflığı,
- Sınırlı veyahut tamamen işitme kaybı ve neticesinde iletişim eksikliği,
- Kemik, sinir, kas gibi sistemlerinde yetersizliği olanlar (Tuş & Çiftçi Tekinarslan, 2013).

Dünya sahnesine 1913 yılında görme engelli çocukların diğer çocuklarla aynı sınıfta eğitim almasıyla giriş yapan kaynaştırma eğitimi çağımızın eğitim sisteminin bir parçası olmuş ve ülkemize 1983 senesinde yürürlüğe giren 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' ile giriş yapmış olsa dahi 2000'li yıllarda faaliyete geçilmiştir. Okul öncesi eğitimde ise ilk defa uygulanmaya 1992 yılında başlanmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin sınıftaki normal öğrencilerle birlikte tam gün, aynı eğitim programıyla birlikte eğitim almalarına tam zamanlı eğitim, gün içinde uygulanan eğitimin sadece belirli bir bölümünde özel alt sınıflardan normal sınıflara geçiş yapılarak özel gereksinimli bireyin ihtiyacına ve durumuna göre hazırlanan BEP doğrultusunda eğitim almasına ise yarı zamanlı kaynaştırma denmektedir (Aral, 2011). Özel eğitim sınıflarına normal sınıflarda eğitime devam eden öğrencilerin gönüllü olarak katılması neticesinde verilen eğitim ise tersine kaynaştırma adı verilmektedir (Atkın, 2013). Türkiye'de bulunan eğitim kurumlarında tam, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma modelleri uygulanmaktadır lakin kaynaştırma eğitiminin temel modellerinin arasına sosyal kaynaştırma da eklenerek toplam dört farklı modelden oluşmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018).

Okul öncesi eğitimde ülkemizde tam zamanlı kaynaştırma modeli kullanılmaktadır (Batu, 2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 6. Maddesinde okul öncesi sınıf mevcudu en fazla yirmi beşer kişilik sınıflardan oluşması esas denmektedir (MEB, 2014). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde kaynaştırma öğrenci sayısı sınıftaki mevcut sayısına göre belirlenerek sınıf mevcudundaki her on öğrenciye bir (1) kaynaştırma öğrencisi olacak şekilde bir okul öncesi sınıfında en fazla iki adet kaynaştırma öğrencisi

bulunabilmektedir (MEB, 2018). Bu durumda bir okul öncesi öğretmeninin sınıftaki öğrencilerle özel gereksinimli öğrenciyle de özel olarak ilgilenmesi gerekmekte, lisans programında bu konuyla ilgili ders olmasına rağmen özellikle mesleğine yeni başlamış birçok okul öncesi öğretmeni sınıfına kaynaştırma öğrencisi gelmesi durumunda bir zorluk yaşamaktadır (Batu, 2000; akt: Danyolu, 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında öncelikle hazırbulunuşluk seviyesinin yüksek olması, kaynaştırmaya karşı olumlu tutumlar sergilemesi ve arzulu olması gerekmesine rağmen geçmiş dönemde yapılmış olan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin çoğu kaynaştırmaya karşı olumsuz tutum sergilemektedirler (Batu, 2000, akt: Yılmaz, 2014). Ancak son dönemde yapılan araştırmalarda kaynaştırmaya karşı eskiden olan olumsuz tutumun yüksek oranda azaldığı ve olumlu tutum sergilendiği görülmüştür. Bu olumlu tutumun artmasına sebep olan en büyük faktörün ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı teorik bilgilere sahip olması değil, sahip olduğu bu bilgileri uygulayarak o duyguya erişmesi gösterilebilir (Kılıç & Şahbaz, 2011).

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim 36-72 aylık çocukların gelişim seviyelerine uygun, çeşitli uyaranların bulunduğu, bilişsel, zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden çocukların gelişimlerini destekleyerek ilköğretime hazır hale gelmesini hedefleyen eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim esnasında özel gereksinimli bireyler için normal bireylerle bir arada eğitim görecekları kaynaştırma uygulaması mevcut bulunmakta ve kişisel planlar dahilinde normal bireylerle birlikte eğitim almaları önem göstermektedir (Özgür, 2011).

Günümüzde önemi günden güne artan okul öncesi eğitim çocukların gelişimi açısından oldukça kritik bir durumda yer almakla birlikte normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için de okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte özel gereksinimli bireyler de eğitime normal gelişim gösteren çocukların içinde eğitim alarak beklentileri en üst düzeyde karşılamaktadır (Evyapan, 2020; Özbaba, 2000) Kaynaştırma uygulamalarındaki amaç özel gereksinimli bireylerde erken yaştan itibaren bulunduğu toplumda sosyal kabul görmesi ve o topluma entegrasyonudur (Metin, 1997; akt: Yıkılmış vd., 2018).

Kaynaştırma uygulamaları esnasında okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulamaya karşı algıları verilen eğitimin kalitesinde etkin rol oynamaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2006; akt: Değer, 2018). Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin eğitimini üstlenen okul öncesi öğretmenlerinde bu uygulama esnasındaki yeterlilikleri eğitimin kalitesini etkilemektedir (Özdemir & Ahmetoğlu, 2012).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi öğretmenin bu uygulamaya karşı bakışının ve tutumunun olumlu olmasına bağlı olduğu gibi öğretmenin doğru sözcük kullanımı, mimikleri, ses tonunu ayarlaması da oldukça önemlidir (Avramidis vd., 2000; akt: Metin, 2018). Okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve bu uygulamaya karşı tutumlarının yüksek olması öncelikli durumlardan biridir (Değer, 2018). Öz yeterliliği düşük olan öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedir.

Karaman ve Konya illerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerine tarama yöntemiyle gerekli ölçekler kullanarak, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı tutum ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkisini ortaya koymak araştırmamızın temelini oluşturmuştur.

Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlilik algısına göre kaynaştırma eğitime karşı tutumları değişkenlik göstermekte midir?

Bu araştırma sorusu doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerle alakalı cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı cinsiyetlerine göre değişim göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı medeni durumlarına göre değişim göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı yaşlarına göre değişim göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı eğitim durumlarına göre değişim göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı meslekteki kıdem yıllarına göre değişim göstermekte midir?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı çevresinde özel gereksinimli bir bireyin olup olmadığına göre değişim göstermekte midir?

7. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alıp almadığına göre değişim göstermekte midir?

8. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim aldığına göre değişim göstermekte midir?

9. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı geçmişte sınıfında özel gereksinimli bir çocuk bulunup bulunmadığına göre değişim göstermekte midir?

10. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı özel gereksinimli bireyle çalışma süresine göre değişim göstermekte midir?

11. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı çalıştıkları öğrencinin engel türüne göre değişim göstermekte midir?

12. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı kaynaştırma eğitimiyle alakalı eğitim alıp almadığına göre değişim göstermekte midir?

13. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim aldığına göre değişim göstermekte midir?

14. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı şu an sınıflarında özel gereksinimli bireyin bulunmasına göre değişim göstermekte midir?

15. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemelerine göre değişim göstermekte midir?

16. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesine göre değişim göstermekte midir?

17. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

18. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı tutumları ve görüşleri nelerdir?

19. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki süreç hakkındaki görüşleri nelerdir?

20. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle ilgili önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemimizdeki her çocuk gibi özel gereksinimli çocuklar da akranları gibi eğitim görmeyi hak etmekte ama bu eğitimden faydalanırken kullanılan eğitim yöntemi her çocuğa aynı şekilde uygulanmamaktadır. Kimine ayrı okullarda veya ayrı sınıflarda bireysel eğitim verildiği gibi kimine de kaynaştırma eğitimi verilmektedir (Yılmaz, 2014; Batu vd., 2004). Yapılan bazı araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerine göre sınıf içinde yapılan kaynaştırma uygulamalarında tam anlamıyla bir başarı sağlanamadığı, sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı bu uygulamanın zor olduğu, uygulamanın paydaşlarının (ebeveynler, akranlar, uygulayıcılar) kaynaştırma uygulamalarıyla alakalı bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür ve bu gerekçelerle öğretmenlerin tutumlarında pozitif yönlü bir durum söz konusu değildir (Kırcaali-İftar, 1998; akt: Çerezci, 2015).

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeyleri incelenerek, kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarının cinsiyet, kıdem yılı, tanıdığı özel gereksinimli bireylerin olup olmadığı, öncesinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışıp çalışmadığı, kaynaştırma eğitimiyle alakalı hizmet içi eğitim alıp almadığı gibi değişkenlerle analiz edilip çıkan farklılıkların ortaya konmasıdır. Ayrıca okul öncesi

öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı öz yeterlilik algılarının ve tutumlarının olumlu veya olumsuz yönde olmasının bu eğitimi nasıl etkilediğinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli çocukların diğer çocuklar gibi eğitim almaya hakkı vardır ama bu eğitim onlar için diğer çocuklara verilen eğitimden daha özel olmalıdır (Kırcaali-İftar, 1998; akt: Evyapan, 2020). Okul öncesi eğitim kademesinde bulunan özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma uygulaması yapacak öğretmenin verecek olduğu eğitime karşı tutumları önem taşımaktadır (Kuz, 2001; akt: Yazıcıoğlu, 2018).

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarıyla alakalı okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri sorulduğunda içlerinden bazılarının olumsuz tutumları bulunmaktadır. Bunun sebebi ise meslektaşlarından duydukları veya kendi yaşadıkları başarısızlıklardır ve birçoğu sınıfta kendini yetersiz hissederek bir uzmanın destekte bulunmasını talep etmiştir (Gök & Erbaş, 2011). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı eksikliğinden kaynaklı olabilmektedir.

Okulla yeni tanışmış özel gereksinimli çocukların gelecek okul yaşantısı için öğretmeni çok önemlidir. Alanına hakim öz yeterliliği yüksek bir okul öncesi öğretmeni bu öğrencilere en doğru şekilde yaklaşacaktır. Özel gereksinimli öğrenciye uygulanacak olan kaynaştırma eğitime karşı öğretmenin tutumu da oldukça önemlidir. Bu araştırma ile geleceğimize yön verecek olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin ölçülmesi özellikle mesleğine yeni başlamış veya daha önce kaynaştırma uygulaması yapmamış okul öncesi öğretmenleri için yol gösterebilecek olması açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine karşı herhangi bir zorlama veya cevaplarına etki edecek söylemlerde bulunmadan, özgürce ve kendi iradeleriyle fikirlerini beyan ettikleri varsayılmaktadır.

2. Bu araştırma için uygulanan veri toplama araçlarının yapılan araştırma için anlamlı olduğu tahmin edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmamız Karaman ve Konya illerindeki 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda görev yapmakta olan özel ve devlet bünyesinde çalışan 309 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: Çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimlerini desteklemek amacıyla verilen eğitim hizmetlerinin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Bu eğitim, çocukların ilkökula hazırbulunuşluklarını artırarak, onların gelecekteki akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkileyen bir eğitimidir (MEB, 2023).

Özel Gereksinimli Çocuk: Diğer çocuklardan farklı görünen, farklı hisseden, farklı anlayan ve bu farklılıklarıyla diğer çocuklar gibi değil özelleştirilmiş ve BEP uygulanması gereken bireylerdir (MEB, 2011). Ayrıca özel gereksinimli çocuk, bireysel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları nedeniyle genel eğitim programlarından yeterince yararlanamayan ve bu nedenle özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Demir & Kaya, 2020).

Öz Yeterlilik: Karşılaşılan bir duruma karşı kişinin bu duruma karşı nasıl davranması, neler yapması, neler yapmaması gerektiğine karşı inancı olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2015).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel gereksinime muhtaç çocukların tam veya yarı zamanlı bir şekilde onlar için tasarlanan geliştirilen eğitim programlarının yardımıyla kendi akranlarının bulunduğu sınıflarda eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almasını ifade eder. Bu eğitim modeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenen destek hizmetleriyle zenginleştirilir (Çelik, 2020).

Tutum: Bireyin doğumuyla bulunmayan, yaşadıkları deneyimlerle, medya ve sosyal çevresiyle öğrenilen, olaylara, nesnelere, bireylere karşı göstermiş oldukları tutarlı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda; okul öncesi eğitim, kaynaştırma eğitimi, tutum ve öz yeterlilik kavramları ve bu kavramların alt başlıkları ile ele alınmıştır.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Altay vd. (2011), eğitim insanın doğumuyla başlayıp yaşamının son anına kadar devam eden, bir kısmı resmi kurumlarda bir kısmı da hayatın içinden gelen bir süreç olmakla birlikte resmi kurumlarda yapılan eğitimin yani formal eğitimin ilk adımı ise okul öncesi eğitimdir ve bu eğitimin çeşitli tanımları bulunsa da genel tanımını “doğumdan yetmiş yedinci aya kadar çocukların gelişim düzeyine ve kişisel özelliklerine göre bilişsel, zihinsel, duygusal, fiziksel gelişimini hedefleyen, sonraki eğitim kurumu olan ilköğretime hazır hale getiren bir eğitim süreci” şeklinde yapmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul öncesi eğitim “0 – 72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1993, s.27). Okul öncesi eğitim; bireyin hayata geldiği andan okula başladığı ana dek yaşanan süreci kapsar. Bu süreçte sosyal, duygusal ve zihinsel birçok gelişimi üst seviyelere çıkmıştır ve büyük oranda kişilikleri de şekillenmiştir (Özdemir Topaloğlu, 2007; akt: Değer, 2018).

Toplumuzda hatta dünyada çocuğun okuldan önce alacağı en faydalı eğitimin ailede olduğu düşüncesi hakimdir. Tüm dünya genelinde ise gelişen teknoloji ve imkanlarla birlikte özellikle kadının çalışma hayatındaki yerinin artmasıyla çocukların artık daha fazla okulöncesi eğitimde yeri oluşmuştur. Bundan dolayı dünya üzerindeki ülkeler de okul öncesi eğitimin daha fazla üstünde durmuşlardır (Evyapan, 2020; Özbaba, 2000). Günümüzde de MEB tarafından okul öncesi eğitim en alt yerleşim yerlerine kadar indirilmeye çalışılmakta ve okullaşma oranı günden güne artmaktadır.

Bireylerin kişisel gelişimlerinin en kritik zamanları doğumdan 72 aylık olduğu döneme kadar geçen süreç olmakla birlikte bu süreçte okulla ve dış çevreleriyle alakalı ilk defa

kurallarla karşılaşp uyum sağlayabilmekte, kazanılan kavramlar ve kişilik özellikleri hayatının devamındaki karakterini oluşturmakta, dil gelişimleri iyileşme gösterip, öz benlikleri keşfetmeye imkanları bulunmakta ve bu eğitimden faydalanan öğrenciler ile faydalanamayan öğrenciler incelendiğinde iki gurup arasında ilkokula başladıkları anda belirgin bir başarı farkı ortaya çıkmaktadır (Kılıç, 2008). İlkokula yeni başlayan öğrenciler arasındaki okul öncesi eğitimini başarıyla bitiren çocuklar, sınıflarındaki okul öncesi eğitim kademesine gelmeyen çocuklardan; hem sınıf içinde hem sınıf dışında daha başarılı olabilmektedirler.

2.1.1. Osmanlı döneminde okul öncesi eğitim

Osmanlı Devleti'nde zamanımız okul öncesi eğitim veren yerlere benzeyen mekteplerden önce bizim kurumlarımızı andıran küçük yaştaki çocuklara eğitim veren yerler bulunmaktadır ve bu kurumlara mahalle mektepleri (sıbyan) mektepleri denmektedir (Akyüz, 1996; akt: Danyolu, 2017). Verilen eğitim dini bir eğitim olmakla birlikte yetim ve öksüz çocuklar için açılan kurumlarda da zaman zaman küçük yaşlarda çocuklara bu eğitimin verildiği görülmektedir (Yıkıms vd., 2018; Özdemir Topaloğlu, 2007). 1900'lerin başında yavaş yavaş açılmaya başlayan okul öncesi kurumları tam olarak hazır olmadan açıldığı için hem nicel hem nitel anlamda bir öğretmen eksikliğini doğurmuştur (Çelik & Gündoğdu, 2007).

O günkü adıyla Sıbyan Mektepleri'nde altmış-yetmiş iki aylık çocuklara üç veya dört yıl dini eğitim verilmektedir. Duruma göre altmış ayın altındaki çocukların da bu mekteplere kayıt olabildiği görülmektedir. İlk kurulduğunda bu okullar kadınların evde biraz rahatlamaları için açılmıştır. Buradan yola çıktığımızda Sıbyan Mektepleri dini veya başka bir eğitimden çok çocuk bakıcılığı gibi görülmektedir (Danyolu, 2017; Akyüz, 1996). Osmanlı Devleti'nde ilk özel anaokulları 1908 yılında faaliyete girmiş, resmi anaokulları ise Balkan Harplerinin hemen ardından faaliyete girmeye başlamıştır. Lakin o dönemde Osmanlı'da yetişmiş kadın öğretmen bulmak çok zor olduğu için Türk olmayan, gayrimüslim öğretmenler bulunmuştur. Bu durum da gösteriyor ki ilk anaokulları plansız bir şekilde başlatılmıştır (Yıkıms vd., 2018; Akyüz, 1996). Balkan Harbinden sonra bahçe okulları olarak açılan okul öncesi kurumlarında maddi imkanları yetersiz olan çocuklar da imkanları iyi olan çocuklar da eğitim alabilmektedir. Bahçe okullarına giden çocuklar okulun bulunduğu bahçede çeşitli etkinliklerle birlikte verimli zaman geçirebilmektedir (Akyüz, 1996; akt: Danyolu, 2017).

2.1.2. Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitim

'Ana Öğretmen Okulu' adı altında açılan ve iki yıllık bir okul olan kurum 1927 yılında açılmasına rağmen beş yıl sonra kapanmıştır (Oğuzkan & Oral, 2003; akt: Demirel & Ünişen,

2018). Yeni kurulan bir devlet olması sebebiyle maddi sıkıntılar yaşayan Türkiye Cumhuriyeti okul öncesi eğitimi mahalli yönetimin mesuliyetine teslim etmiştir. Bu süreçte iş sektöründe çalışan kadınların çocukları için ‘çocuk yuvaları’ açılmıştır (Çelik & Gündoğdu, 2007). Türkiye Cumhuriyeti’nde okul öncesi eğitim gündeme ilk olarak 1949 yılında Dördüncü Milli Eğitim Şurası’nda gelmiştir. Şurada ‘Aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği’ kararıyla kayıtlara geçmiştir (Oktay, 1990; akt: Danyolu, 2017).

1953 yılında yapılan şurada ise okul öncesi eğitim konusu tekrar gündeme gelmiş ve mekan ve ulaşım imkanları bireylere bırakılıp, gerekli konularda yardımcı olunması kararı alınmış, 1962 yılından itibaren ise artık resmi olarak 222 sayılı kanun yayınlanmıştır ve bu kanunda anaokullarında sadece ebeveyn eğitiminden mahrum 36-72 aylık bireyleri kapsamaktadır (Çelik & Gündoğdu, 2007). Bu eğitim anaokullarında verilebileceği gibi ilkökul bünyesinde açılan anasınıflarında da verilebilmektedir. İlerleyen yıllarda açıklanan kalkınma planında bu eğitim çalışan ebeveynlerin çocuklarına ve köylerdeki çocuklara verilmesi kararlaştırılmış ve bu karar neticesinde devletin imkanları okullaşmayı artırmak için kullanılacaktır (Oktay, 1990; akt: Danyolu, 2017).

Tüm bunların neticesinde Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte okul öncesi öğrenci sayısı 5880 iken en son yayınlanan istatistiklere göre okul öncesi kurumlarına bağlı öğrenci sayısı 1.885.004 olmuştur (MEB, 2022). Bu sayı günümüzde daha da artmış bulunmaktadır.

2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Dünya üzerindeki bütün insanlar evlatlarının bilişsel, fiziksel, duyuşsal her yönden gelişmelerini bekler ve bunun için çaba sarf ederler. Uygulanan araştırmalar neticesinde ise bireylerin bu tip özelliklerini geliştirmeleri için oldukça erken bir dönemde eğitim almaları gerektiği tespit edilmiştir (Rakap vd., 2015; Temiz, 2002). Bu yüzden okul öncesi eğitim bireylerin hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Bireyler okul öncesi eğitiminde kazandıkları deneyimler ile birlikte geleceğini şekillendirebilmektedir.

Okul öncesi eğitim; çocuklara sadece temel akademik bilgileri değil, aynı zamanda problem çözme becerilerini, yaratıcılığı, sosyal becerileri ve kültürel farkındalığı da öğretebilmekte, çocukları sadece bilgi alıcı değil, aynı zamanda bilgi üretebilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemelidir, bu da onların kendi düşüncelerini ifade edebilme, problem çözebilme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte kültürel

farkındalık ve farklılıkları anlama konusundaki eğitimler, çocukları daha açık fikirli ve küresel dünya ile daha uyumlu bireyler haline getirebilir (Yazıcıoğlu, 2018). Sonuç olarak, erken çocukluk eğitimi, çocukların genetik potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir ve topluma faydalı, düşünen, üreten bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilir (Diken, 2010).

Okul öncesi dönemde imkanların kısıtlı olması gibi güçlüklerle karşın bu eğitimin çocuklara verilmesi gerekmekte ve her çocuğun bu eğitimden faydalanması 'fırsat eşitliği' ilkesiyle daha etkin olmaya başlamıştır (Ural & Ramazan, 2007). Erken çocukluk döneminde başlayan bu eğitim bireylerin gelecek akademik hayatına yön verecek kadar etkilidir. Bu dönemde geliştirilen beceriler ve deneyimler bireylerin geleceğindeki başarıların ilk adımıdır. Bu merdivenin ilk basamağı ise çocukları ilköğretime hazırlamaktır (Kılıçkaya & Zelyurt, 2015).

Toplum üzerinde her ne kadar okula başlamadan ailenin de iyi bir eğitim verilebileceği inancı olsa da bireyin akranlarıyla beraber, onun gelişim düzeyine göre hazırlanmış bir okulda eğitim alması, o birey için çok daha iyi olacaktır (Günalp, 2007). Okul öncesi dönemde, çocuklara dış dünyayı keşfetme imkanı sunan, çeşitli alışkanlıklar edinmelerine yardımcı olan en temel kurum ailedir ve çocuk aile içinde temel öğrenme deneyimlerini kazanırken, ayrıca çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında bu deneyimleri pekiştirme ve zenginleştirme fırsatı bulur (Akan, 2013). Aile ile işbirliği veya daha sık kullanılan ifadeyle aile katılımı, okulöncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmalı ve kurumda verilen eğitimin devamlılığı, ailenin çocuğunu daha iyi anlaması, program hakkında bilgi sahibi olması gibi sebeplerle mutlaka planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Ziytak vd., 2021). Bu eğitimi alan çocuklar ise toplumsal ve sosyal becerilerini kazanabilecekleri ölçüde kazanıp ilkokula daha hazır bir halde başlamaktadırlar (Rakap vd., 2015).

Çocukların sağlıklı gelişimi ve okul öncesi eğitim sürecinde başarıyla ilerlemeleri için okulların idare, personel, beslenmenin ve gıdaların kalitesi gibi faktörlere dikkat etmeleri önemlidir. Bu faktörler, çocukların sağlıklı bir ortamda büyüüp gelişmelerini destekler. Okullar, çocukları sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal açıdan da destekleyen bir ortam oluşturmalıdır (Aral, 2011). Çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmeleri için biyolojik gereksinimleri; rahat koşullarda uyku, sağlıklı beslenme, sağlıklı çevre, aile desteği ve ilgisi gibi unsurları içerir. Bu faktörler, çocukların biyolojik ihtiyaçlarını karşılayarak sağlıklı bir şekilde büyümelerini ve gelişmelerini destekler. Unutulmamalıdır ki, sağlıklı bir

çocuk gelişimi, hem biyolojik hem de duygusal ve sosyal faktörleri içeren bütüncül bir yaklaşım gerektirir (Baran vd., 2007).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişiminin Genel Özellikleri

Her bireyin belirli bir yaşa gelinceye kadar yaşadığı gelişim sürecindeki bu boyutlar (biliş, duyuş, sosyal ve fiziksel) birbiriyle birliktelik içerisindedir. Okul öncesi çağında ise çocukların gelişim süreçlerindeki bu boyutların en iç içe olduğu dönemdir (Günel, 2007). Aşağıda bu gelişim türlerinden bazıları genel olarak açıklanmıştır.

2.3.1. Dil gelişimi

Dil, insanlara özgü, kültürel öğeleri içeren ve bir dizi karmaşık yapıyı içeren bir iletişim aracıdır (Göçer, 2013). Dil gelişimi, erken çocukluk döneminin öncesinde başladığı birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Güneş, 2010). Anne karnındaki bebekler, yaklaşık 27 haftalıkken dış sesleri duymaya başlarlar. Ancak, bu seslerin bebeklik döneminde konuşma algısını ve gelişimini nasıl etkilediği konusu uzun bir süre belirsiz kalmıştır (Lethbridge, 2013). Erken çocukluk dönemindeki bireylerin duygusal, bilişsel, akademik ve dil gelişimlerinin tamamlanması, topluma büyük fayda sağladığı gibi bu gelişimlerin tamamlanması için okul öncesinden başlayıp yükseköğretime kadar devam eden eğitimler önemlidir (Arıcı, 2016). Dil, bireyin çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan temel araçlardan biridir (Girgin, 2020). Bu gelişim türü çocuğun kendiliğinden edindiği bir kabiliyettir ve bu kabiliyeti çevreden gelen uyarılarla birlikte süratle iyileşmektedir. Tam anlamıyla konuşma becerisi edinmeden önce, çevredekileri sesleri kavraması, bu duyduğu sesleri kendinde kullanması, kullanırken bu kelimeleri doğru bir şekilde söylemesi, ve tüm bu kelimelerle doğru bir kelime öbeği oluşturması gerekmektedir (Temiz, 2002; akt: Çerezci, 2015). Dil; çocukların kendilerini ifade ettikleri, iletişim ihtiyaçlarını giderdikleri, sosyal ve kültürel değerlerini kazanmada önemli bir göreve sahiptir ve erken çocukluk dönemindeki çocuklar, çevresindekileri rol model olarak ana dilini doğal olarak öğrenmektedir (Değer, 2018).

2.3.2. Bilişsel gelişim

Bilişsel gelişim; doğumdan itibaren başlayarak çevre ile etkileşimi sağlar, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına yardımcı olur, dış dünyanın anlaşılmasına katkıda bulunur, bilginin saklanması, yorumlanması, yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasını kapsayan tüm bilişsel süreçleri içerir (Kol, 2013). Bu gelişim türü diğer türlerle yoğun etkileşim halindedir. Diğer gelişim türlerini destekleyici roledir. Erken çocukluk döneminde bu gelişim türünde epeyce kazanım bulunmaktadır. Olaylara dikkatini verme, nesne veya varlıkları

gözlemleyip onlarla alakalı bir şeyler söylemesi gibi bilişsel sorumlulukları vardır (Demir, 2010). Biliş kelimesi içsel zihin süreci olarak tanımlamakla birlikte zihnin içindeki birçok şeyi kapsayan geniş bir terimdir. Biliş başlığı altına; dikkat, algı, bellek, okuma ve yazma, problem çözme vb. girmektedir (Temiz, 2002; akt: Çerezci, 2015). Bilişsel gelişimi sağlıklı bir şekilde tamamlayan bir çocuk, ileride sosyal etkileşimlerde rahatlıkla bulunabilir, dil yetenekleri gelişmiş olur, karmaşık problemleri anlama ve çözme becerisine sahip olur, yaratıcılığı artar ve genel olarak öğrenmeye açık bir tutum geliştirir. Bu nedenle, çocuğun bilişsel gelişimi, gelecekte rahat ve kaliteli bir hayat sürebilmesi için hayati öneme sahiptir (Girgin, 2020).

2.3.3. Sosyal ve Duygusal gelişim

Sosyal-duygusal yeterlilik genellikle duygusal içerikli sosyal etkileşimlerle ilişkilendirilir. Ayrıca, bir çocuğun duygusal yeterlilik düzeyi, sosyal etkileşim ve ilişkilerdeki başarısını açıklamada önemli bir göstergedir (Onur Sezer & Bağçeli Kahraman, 2021). Sosyal-duygusal yeterlilik, bilişsel, duygusal ve sosyal alanların etkileşim içinde olduğu bir dizi beceri kümesidir (Gülay Ogelman vd., 2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin, çocuklardaki sosyal ve duygusal gelişimlerdeki birincil hedefleri vardır. Bunlar; çocukların akranlarıyla iş birliği içerisinde hareket etmesi, akranlarına karşı duygusal hisler beslemesi ve bunları dile getirmesi, toplumsal kuralları öğrenip uygulaması gibi yeteneklerdir. Bu yeteneklerin gelişmesi veya gelişmemesi sınıftaki arkadaşlarıyla olan iletişimlerini etkileyebilmektedir (Öztürk Samur, 2011).

2.3.4. Motor gelişimi

Okul öncesi dönemde çocukların iletişimlerinde hareketler önemli bir rol oynamakta, duygu ve isteklerini ifade etmek için hareketleri kullanmaktadırlar (Girgin, 2020). Uzun süreli hareketlerde kuvvetlerini ya da pozisyonlarını koruyabilecek kapasitede olmasalar da, denemelerle denge, ritim ve akıcı hareket yeteneklerini geliştirebilirler (Şentürk vd., 2015). 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklemek, öz bakım becerilerini kazandırmak, ilköğretime hazır hale gelmelerini sağlamak, okulöncesi eğitimin temel hedeflerindedir ve bu hedefler doğrultusunda hazırlanan günlük programlar, çocukların motor gelişimlerini destekleyen fiziksel aktiviteleri içermelidir (Dereobalı & Çandır, 2021). Fiziksel aktiviteler, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine de olumlu katkılar sağlamakta, oyun ve hareket eğitimi etkinlikleri, çocukların yaşlarına uygun gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri açısından önemli bir araç olmaktadır (Yıldız & Çetin, 2018). Bireyin devinimlerinin yaş ve gelişim seviyelerine göre farklılıklarının gözlemlendiği gelişim

türüdür. Bu gelişim türü okul öncesi öğrencilerindeki kalıtsal veya sonradan meydana gelen gelişim farklılaşmalarını gözlemlemek olarak adlandırılabilir. Bu kelime çoğunlukla önüne veya arkasına kelimeler getirilerek kullanılmaktadır (Sert, 2016).

2.3.5. Öz bakım gelişimi

Okul öncesi dönemde öğrencilerin öz gereksinimlerini doğru bir şekilde gerçekleştirmeleri, genel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Bu genel gelişimlerinden en önemlilerinden biri fiziksel gelişimdir. Fiziksel gelişiminin doğru olması için ise genel öz bakım becerilerinin iyi bir şekilde kazanılması gerekmektedir (Değer, 2018). Bu öz bakım becerileri ise kendi kıyafetlerini giyinme becerisi, beslenme alışkanlığı, tuvalet eğitimi, temizlik alışkanlığı, kendi bedensel ihtiyaçlarını görebilmesi ve uyku eğitimi gibi becerilerdir. Tüm bunların sağlanmasıyla birlikte çocuğun ebeveynlerinin kontrolünden çıkarak özgürleşmeye başladığının birincil göstergesidir. Çocukta bu becerilerden bazılarının gelişmediği durumlarda sosyal yaşantısında sorunlar yaşayabilmektedir (Bayer, 2015). Okul öncesi eğitim veren kurumlarda özellikle tuvalet eğitimi ve beslenme alışkanlığı kazanılan öz bakım becerilerinin başında gelmektedir (Çerezci, 2015).

2.4. Okul Öncesi Eğitimin Amacı

Bu sınıf seviyesindeki temel amaç bireyleri fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamak, yaşlarıyla birlikte sosyalleşerek toplumsal davranışlar kazandırmak, tüm bunlarla birlikte temel eğitime hazır hale getirmektir (Kılıçkaya & Zelyurt, 2015). Bu çağlarda okullaşan bireylerde gelişimsel bir gerilik bulunmakta ise erken tespiti çok önemlidir. Oktay (1990), okul öncesi eğitiminin dünya çapında amaçlarını; toplumsal amaçlar, eğitici amaçlar ve gelişimsel amaçlar olarak üç başlıkta ele almıştır. Toplumsal amaçlar çocuğun sosyal becerilerini kazandırmak, ekonomik düzeyi düşük de olsa çocuklara eğitimde fırsat eşitliği adı altında eğitim vermektir. Eğitici amaçlara ise bilişsel duyuşsal alanlarda gelişiminin sağlanması denebilir (Danyolu, 2017).

Mevcut durumda Türkiye’de ise bireylere faydalı davranışları benimsetmek, bir sonraki eğitim kademesine hazır hale getirmek, durumları kötü olan bireyleri eğitimle bu fırsat eşitliğini sağlamak, bireylere Türkçe ile ilgili diksiyon ve telaffuz eğitimi vermektir (Bozkurt, 2013). Okul öncesi eğitimin eğitici amaçları ve gelişimsel amaçları aile tarafından da kısmen verilebilse de toplumsal amaçların kazanılmasındaki ilk öncüllerden biri okul öncesi kurumlardır. Ancak okul öncesinden beklenen durumlar; her ülkeye, her şehre, her ilçeye hatta her aileye göre bile değişim gösterebilmektedir.

2.5. Özel Gereksinimli Çocuk

Dünyaya gelen her birey birbirinden değişik özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar duygusal, fiziksel olabileceği gibi bilişleriyle ilgili de olabilmektedir. Bu değişik özellikler akranlarıyla eğitim almaya uygun olacak boyutta ise ayrı bir eğitime gerek duyulmamaktadır lakin uygun olmadığı durumlarda özel eğitim gereklidir (Kırcaali-İftar, 1998; akt: Çelik, 2020). Özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini geliştirmeye imkan sağlayan malzemelerle donatılan sınıflarda eğitim alabilme ihtimalleri olduğu gibi kendi yaşlarının eğitim aldığı sınıflarda onlarla birlikte de eğitim alabilmektedir. Önceleri ayrı sınıflarda eğitim anlayışı benimsense bile şimdilerde yaşlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim alması daha çok benimsenmiştir (Koçyiğit, 2015).

2.6. Kaynaştırma Eğitimi

2007 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre kaynaştırma eğitimi “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018, s.3).

2009 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ise “Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca düzenlenen rapor sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri uygun görülen 36-72 aylık çocuklar, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel ve birden çok yetersizliği olmamak şartıyla 10 çocuk bulunan sınıflarda ikiden, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise birden fazla olmayacak şekilde kaydedilirler” ifadesiyle kaynaştırma eğitimine yer vermektedir (MEB, 2014, s.2).

Kaynaştırma eğitiminde; özel gereksinimli çocukların sosyal yaşama entegre olmalarına zemin hazırlamak, diğer çocuklar için ise bu hayatta farklı gelişim özellikleri gösteren arkadaşlarının da olduğunu fark etmeleri ve onlarla bir hayat sürdürme özelliklerini kazandırmak temel gayedir (Küçük Doğaroğlu & Dümenci Bapoğlu, 2015). Buradan yola çıkarak kaynaştırma eğitimi yalnızca özel gereksinimli bireyde değişikliklere yol açmamakta, onunla bu süreçte bulunan herkese bir şeyler kazandırmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları sonucunda özel gereksinimli çocuklar normal bireylerin davranışlarını örnek alarak kendilerini daha fazla güdülenmekte, toplum kurallarına uymak için davranışlarında değişiklik görülmektedir (Metin, 2018).

20.Yüzyılın başlarında özel gereksinimli çocukların onlar için hazırlanmış okullarda eğitim görmeleri gerektiği fikirleri çokça dile getirilse de az da olsa kaynaştırma eğitimiyle alakalı fikirler de yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Bu düşüncelerin devamında 1913'te görme engelli öğrenciler için kaynaştırma eğitimine başlanmış, fakat tamamı bu eğitime dahil olmamıştır. İngiltere 1928'de özel eğitim okullarıyla genel eğitim okullarını birlikte açmıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2010). Yaklaşık 15 yıl sonra ise kaynaştırmaya kapsamına giren özel gereksinimli çocukların diğer sınıflarda kaynaştırılmalı öğrenci olarak eğitime dahil olmaları kanunlaşmıştır. Beklenen gelişim özellikleri gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin bir arada öğrenim görmeleri 1960 yılından sonra tüm dünya geneline yayılmıştır (Yazıcıoğlu, 2018).

2.6.1. Kaynaştırma eğitiminin amacı

Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimi çocukların ihtiyaçlarını akranlarıyla karşılıklı fikir düşünce alış-verişi yaparak kendini geliştirebileceği en üst seviyeye getirmek olarak tanımlanabilmektedir. Bu doğrultuda bu eğitime tabii tutulan tüm bireylerde hedeflenen fikir; özel gereksinimli çocukların akranlarından ayrılmadan ulaşabilecekleri en üst seviye ulaşmalarıdır (Sucuoğlu, 2006).

2.6.2. Kaynaştırma eğitiminin yararları

Kaynaştırma uygulamaları sayesinde tanının konulmasıyla birlikte hem özel gereksinimli çocuk, hem de çevresindekiler için sosyal ve kültürel gelişimlerin kazanılacağı bilinmektedir. Özel gereksinimli çocuğun arkadaşlarına, kendi ailesine, arkadaşlarının ailesine, öğretmenlerine olmak üzere birçok etkene dokunmaktadır (Arı, 2015). Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireyin yanı sıra sınıfındaki normal bireylere, ebeveynlerine ve öğretmenlere de yararı bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) dahilinde eğitim gören özel gereksinimli bireyler kişisel özelliklerine göre ilerleme sağlar, sınıf içinde sosyalleşerek sorumluluk sahibi olur, özel hazırlanan faaliyetlerle birlikte öğrenme durumunda ilerleme sağlar (Danyolu, 2017). Kaynaştırma sınıfındaki normal bireyler ise özel gereksinimi olan bireylerin sınıfında olmasıyla diğer bireylerdeki anomalileri hoş görü ve saygıyla karşılayarak, empati yaparak onlarla birlikte bir yaşam sürme becerisi edinirler. Ebeveynlerin ise eğitim kurumlarıyla ilgili görüşleri farklılaşır, kendi çocuklarına karşı beklentileri daha normal seviyelerde olur. Öğretmenler kaynaştırma eğitiminde görev üstlendikten sonra mesleki gelişimlerinde tecrübe edinirler (Güzel Özmen, 2003).

Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin akademik başarılarına katkısı bulunmakta, normal bireylerle karşılıklı etkileşim halinde olduklarından dolayı özel gereksinimli bireylerde yeni kazanımlar oluşmaktadır (Çerezci, 2015). Kaynaştırma sınıfındaki normal bireylerde ise bu uygulama sayesinde farkındalık kazanarak özel gereksinimli bireylere karşı pozitif yönlü tutumlar meydana gelir ve empati duygusu kazanmaktadırlar. Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli bireylerin ailelerini daha çok toplumun içine çekerek toplumdan uzaklaşmalarının önüne geçmekte ve diğer ebeveynlerle de kaynaşma sağlanmaktadır. Öğretmenlere ise öğretim yeteneklerinin ve bu uygulamaya karşı öz yeterliliklerinin artmasını sağlamaktadır (Acarlar, 2013). Kaynaştırma uygulamaları esnasında normal öğrencilerle etkileşim içerisinde olan özel gereksinimli bireylerin, bu etkileşim sayesinde sosyalleşmesiyle birlikte bilişsel gelişimlerine ve öğrenim hayatındaki ders başarısının artmasına katkı sağlamaktadır (Sırkıntı, 2005).

2.6.3. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları

Özel gereksinimli çocuğa koyulan tanılar neticesinde tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma olarak eğitim verilmeye başlatılmaktadır (Küçük Doğaroğlu & Dümenci Bapoğlu, 2015).

Tam zamanlı kaynaştırma

Özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla birlikte aynı saatte derse girip çıkması ve bu dersler esnasında BEP uygulanmasına tam zamanlı kaynaştırma denmektedir. Türkiye'deki kaynaştırma uygulamanın büyük bir çoğunluğu bu şekilde yapılmaktadır (MEB, 2013). Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocuklar kendilerine özel destek hizmetleriyle özel materyalleri kullanmaktadırlar. Özel gereksinimli çocuğun yaşı, engel durumu ve düzeyi, öğrenme kapasitesine göre yerleştirilmektedir (Aral, 2011). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin sınıfta en iyi şekilde desteklenmesini ve gereksinimlerinin karşılanması görevini üstlenir (Batu & Kırcaali-İftar, 2006). Kişisel gereksinimleri doğrultusunda öğrenciler desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Kargın, 2015).

Yarı zamanlı kaynaştırma

Özel gereksinimli çocuğun tam zamanlıdaki gibi her zaman değil zaman zaman derslere katılma olayına yarı zamanlı kaynaştırma denmektedir. Zaman zaman dahil olacağı dersler ise öğrencinin kendi başarısıyla mutlu olacağı ve arkadaşlarıyla sosyalliğinin artacağı dersler arasından seçilmektedir (MEB, 2013). Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuk akademik olarak kendini geliştirirken sosyal gelişimini de ilerletmektedir (Demirezen & Akhan, 2016). Bu

eğitim özel eğitim kurumlarından ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nin de desteğiyle yürütülmekte, özel gereksinimli çocuğun gereksinimleri ve öğrenme durumuna göre ocuğa BEP oluşturularak uygulanmaktadır (Aral, 2011).

Tersine kaynaştırma

Tam ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulamanın aksine bu yöntemde özel gereksinimi olmayan birey, özel gereksinimli çocukların bulunduğu kurumda onlarla birlikte derse girmesi veya o kurumda bu özel gereksinimi olmayan ocuk için özel sınıf açılması demektir (MEB, 2013). Kaynaştırma uygulamaları, sadece özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için değil, aynı zamanda normal gelişim gösteren bireyler için de bir dizi avantaj sunabilir. Bu yaklaşım, bireyler arasındaki farklılıklara saygı, hoşgörü ve koşulsuz kabul gibi değerleri teşvik eder. Bu nedenle, kaynaştırma uygulamaları, bireyler arasında anlayış ve işbirliğini güçlendirerek daha kapsayıcı bir toplum oluşturmaya katkıda bulunabilir (Köse Biber, 2009).

2.6.4. Kaynaştırma eğitimini etkileyen faktörler

Kaynaştırma uygulamasını olumlu yönde etkileyen en büyük faktör etkili öğretimdir (Atkı, 2011). Başarıyı artıran veya azaltan faktörler ise; özel gereksinimli öğrenciler, öğretmenler, özel gereksinimli çocukların aileleri, normal gelişime sahip öğrenciler ve aileleri, okuldaki yönetim ve fiziksel ortamdır (Arı, 2015).

Öğretmen

Kaynaştırma eğitimi verecek olan kişi bu eğitimi vermek için hazır olmalı ve özel gereksinimli öğrenciyi kucaklayıcı bir tutum sergilemelidir. Bu eğitimi verecek olan kişinin başarılı bir Şekilde bu eğitimi yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bazı mesleki özellikler vardır. Bu ğretmenin özel gereksinimli çocuğa özgü çalışmalar yapması, aileleriyle sürekli iletişim içinde kalması, sınıftaki tüm çocuklara eşit imkanlar sunması gerekmektedir. (Akçin, 2017; Batu, 2000). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşünce tarzları, eğitim seviyeleri, özel eğitim konularında aldıkları eğitimler ve destekleyici servislerin etkinliği gibi unsurlardan etkilenir, bu konuda öğretmenlerin kendi yetkinliklerine güvenmeleri, kaynaştırmayla ilgili tutumlarını olumlu bir Şekilde etkiler (Gökdere, 2012). Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için önemli faktörlerden biri, öğretmenlerin kaynaştırma sürecine istekli ve kabul edici bir yaklaşımla katılmalarıdır (Akçin, 2017). Sınıfta kaynaştırma ğrencisi bulunan öğretmenlerin etkili bir kaynaştırma ortamı oluşturabilmeleri için belirli niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin değerlendirilmesi ve program geliştirme süreçlerine katılım göstermeleri önemlidir (Ayvaz

Öztürk, 2020). Ayrıca, özel gereksinimi olan çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim ortamına yönelik öneriler sunabilmeleri, ebeveynlere rehberlik edebilmeleri ve gerektiğinde onlarla iletişime geçebilmeleri gerekmektedir ve sınıf içinde tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamak da, başarılı bir kaynaştırma eğitimi için elzemdir. Bu özelliklere sahip olan öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim ve gelişimlerine anlamlı katkılar sağlayabilirler (Şahan vd., 2021).

Özel gereksinimi olmayan öğrenciler

Uygulanmış olan kaynaştırma eğitiminde kalitenin artmasının unsurlarından biri de sınıftaki diğer öğrencilerin kaynaştırma eğitimine hazır halde olmasıdır (Metin, 2018; Batu, 2000). Araştırmalar incelendiğinde, sınıfta bulunan özel gereksinimi olmayan öğrencilerin yeterince bilgilendirildiklerinde, kaynaştırma öğrencilerini daha hızlı kabul ettiklerini ve sınıf öğretmenlerine daha fazla destek sağlayabildiklerini belirtmektedir (Batu & Uysal, 2012). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olmayan çocuklara sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan önemli faydalar sağlar ve yapılan araştırmalarda bu tür eğitim ortamlarında yetişen çocukların empati kurma, işbirliği yapma ve hoşgörü geliştirme becerilerinin arttığını göstermektedir (Başgöl vd., 2018).

Özel gereksinimli çocuklar

Diğer unsurlarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuğun da bu eğitime hazır olması önemlidir. Özel gereksinimli çocuğun öncelikle kaynaştırma eğitiminin ona ayrıca bir eğitimin değil bütün sınıfla aynı eğitim alacağına hazır olması gerekmektedir (Arı, 2015). Bu eğitime başlamadan önce genel sınıf kuralları, not tutma gibi bazı beceriler için eğitim alabilir. Bu hazırlığın tam gerçekleşmediği durumlarda özel gereksinimli çocuk sınıf tarafından kabul görmeyebilir veya kendini yalnız hissedebilir. Bu gibi durumlarda hatta özellikle eğitimin başında sınıftaki arkadaşlarından bazılarını özel gereksinimli çocukla ilgilenmesi için yönlendirebiliriz (Girgin, 2020; Batu, 2000). Kaynaştırma sınıflarında, farklı öğrenme yöntemleri ve materyallerin kullanılması, tüm çocukların problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini destekler. Ayrıca, bu çocuklar daha kapsayıcı ve anlayışlı bireyler olarak gelişirler ve bu durum akademik başarılarını da olumlu yönde etkiler (Başgöl vd., 2018).

Okul yönetimi

Kaynaştırma eğitiminde hedeflenen ilerlemeye ulaşma yollarından biri de okul yönetimidir. Okul yönetiminde; kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutumunun olması, bu eğitimi verecek öğretmenlerle koordineli hareket etmesi, bu eğitimin her paydaş için öneminin

farkında olması, öğretmenlerin sınıfında uygulayacak oldukları etkinlikler için gerekli maddi manevi desteğin sağlanması çok önemlidir (Şahan vd., 2021; Batu, 2000). Okul içinde öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını teşvik etmek, yardımlaşan ve birlikte çalışan öğretmenleri belirli yöntemlerle ödüllendirmek, hem daha önce görülmemiş iş birliği davranışlarının ortaya çıkma olasılığını artıracak hem de okulun paylaşımcı bir ortam olma özelliğini pekiştirecektir (MEB, 2010).

Özel gereksinimli çocuğun ailesi

Kaynaştırma Eğitiminin temel taşlarından biri ise özel gereksinimli çocuğun ailesidir. Aileler bu eğitime inanmalı ve bu eğitimin her paydaşına destek vermelidir. Aynı şekilde sınıftaki diğer çocukların aileleri de bu durumun faydalarının bilincinde olup destek vermelidirler (Başgöl vd., 2018; Batu, 2000). Aile, kaynaştırmanın yararına inanmazsa, öğretmenle iş birliği yapması zorlaşır veya imkansız hale gelir ve bu durum kaynaştırmayı olumsuz etkiler (Batu & Kırcaali İftar, 2011). Aileler, çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldığını gördüklerinde, çocuklarının sosyal ve akademik becerilerindeki ilerlemeleri daha iyi gözlemleyebilirler. Ayrıca, kaynaştırma eğitimi, ailelerin diğer ebeveynlerle ve öğretmenlerle işbirliği yapma fırsatlarını artırır, bu da destek ağlarını genişletir ve ebeveynlerin eğitim süreçlerine daha aktif katılımını sağlar (Ataman, 2017; Batu, Kırcaali-İftar, 2005).

2.6.5. Kaynaştırma eğitiminin ilkeleri

Yazıcı (2019), ilk olarak Amerika'da başlayan, Türkiye'de ise 1983 yılından itibaren uygulanan kaynaştırma eğitiminin temel ilkelerini şöyle sıralamıştır: Bunlardan ilki kaynaştırma uygulamasının bir süreç olduğudur. İkinci temel ilkesi ise kaynaştırma uygulamalarındaki iş birliği, eğitimin kalitesi açısından kilit bir konumdadır. Üçüncü temel ilkesi ise kaynaştırma uygulaması öncelikle engellerin ortadan yok edilmesiyle başlar. Dördüncü temel ilkesinde kaynaştırma uygulamasından hem özel gereksinimli bireyler hem de o sınıftaki özel gereksinimi olmayan bireyler kazanım sağlar. Beşinci temel ilkesi kaynaştırma uygulamasına karşı tutum ve öz yeterlilik, öğrencinin ve yetişkin bireyin öz yapısal nitelikleri bu uygulamadaki başarıyı artıran etmenlerdir. Altıncı temel ilkesi bu uygulamayı yürüten öğretmenlerin mesleki konularda kendini geliştirmelerinin önemidir. Bir diğer temel ilke ise öğretmenlerin sorun anında soruna müdahaleleri, öğretim konusunda doğru teknikleri kullanmaları kaliteli bir kaynaştırma uygulamasının olmazlarından (Yazıcı, 2019, s.2).

2.7 Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi

Erken çocukluk döneminde başlayan okul öncesi kurumlarında verilen eğitimdeki genel hedeflerden biri de kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için de denk imkanlar verilmesidir (Gürkan, 2013). 0-6 yaş aralığını kapsayan bu eğitim süreci; bireyin gelişim sürecini genel olarak desteklemek için bulunmaz bir konumda, ve bu gelişim sürecinde ailenin yeri kesinlikle çok önemlidir lakin tek başına yeterli olmamaktadır (Dinç & İnal, 2012). Okul öncesi eğitim kurumları bu eksiği kapatmaktadırlar. Özel gereksinimli çocuklarda ise okul öncesi eğitim daha da önemlidir. Bu çocukların toplumsal kurullarla yoğrulmasını, akranları vesilesiyle sosyalleşmesini sağlar (Arı, 2015). Özel gereksinimli çocukların iyi bir eğitim alabilmeleri için birinci öncelik kendileriyle alakalı farklılığın mümkün olan en kısa zamanda belirlenip ona göre eğitime tabii olmalıdır. Bu da okul öncesi eğitimin de bu süreçte özel gereksinimli çocuklar için ne denli önem arz ettiği bilinmektedir (Okyay, 2006). Erken çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitimde amaçlanan en önemli konu bu eğitimdeki her bireyin gelişimini gelebilecekleri en üst noktaya taşımaktır. Aynı şekilde kaynaştırma eğitimi alan çocuklar için de bu geçerlidir. Onların da fiziksel, bilişsel, duyuşsal gibi alanlarda gelebilecekleri en üst potansiyele ulaşmaları hedeflenmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerimiz için erken tanının ne kadar önemli olduğunu düşünürsek, okul öncesi eğitim ile birlikte bu öğrencilerimizin daha iyi seviyelere gelebildiği görülmektedir (Duman Sever, 2007).

Ülkemizde 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi zorunlu olmuştur. Ayrıca 2009 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde 'Rehberlik araştırma merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca düzenlenen rapor sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri uygun görülen 36-72 aylık çocuklar, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel ve birden çok yetersizliği olmamak şartıyla 10 çocuk bulunan sınıflarda ikiden, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise birden fazla olmayacak şekilde kaydedilirler. ' şeklinde bu durum açıklanmıştır (Özaydın & Çolak, 2011). Okulöncesi eğitimin içinde yer alan kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırma eğitimi uygulamaları esnasında zorluk yaşadığı görülmekte, bu sürecin daha etkili ve verimli olabilmesi için okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği görülmektedir (Gök & Erbaş, 2011).

Kaynaştırma eğitimi esnasında bu eğitimi veren öğretmenlerin izlediği belirli yollar vardır. Bunlar öncelikle özel gereksinimli bireyin seviyesinin tespiti için bütün gelişim

alanlarını kapsayan ön değerlendirmeye başlar. Daha sonra bir hedef doğrultusunda günlük çalışmaların planlanarak seçilen oğretim yöntemiyle uygulanmasıyla devam eder. Son olarak da program ve özel gereksinimli bireyin bu programda göstermiş olduğu performans değerlendirilir (Yıkımış vd., 2018). Kaynaştırma sürecinde oğretmenlerin takip etmesi gereken bazı aşamalar vardır. Bu aşamalar; a) ocuğun tüm gelişim alanlarındaki performans düzeyini belirlemek için ön değerlendirme yapılması, b) eğitimsel hedeflerin oluşturulması, c) sınıf içi günlük etkinliklerin planlanması, d) oğretim yönteminin seçilmesi, e) programın uygulanması, f) oğrenci performansının değerlendirilmesi ve g) programın değerlendirilmesidir (Metin, 2011).

2.7.1. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin amaçları

Özel gereksinimli çocukların genel olarak dil gelişimlerinde bazı kısıtlılıklar görülür. Bu kısıtlılıkları da kaynaştırma eğitiminin etkileri sayesinde aşmaları mümkün olabilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları esnasında özel gereksinimli çocuğun etrafında akranlarının etkisiyle hem dil gelişimi hem de sosyal gelişimleri olumlu yönde olacaktır (Arslan & Sezer, 2020). Erken ocukluk dönemindeki bireylerin dönem özellikleri olarak en sevdikleri Őeylerden biri oyundur. Oyun birçok gelişim alanında olduğu gibi kaynaştırma uygulamaları için de oldukça faydalı bir yöntemdir. Oyun sürecinde akranları ve oğretmen liderlik rolünü bu oğrencilere vermeyip özel gereksinimi olmayan oğrencilere vermelidir (Atkın, 2013 akt: Arı, 2015). Erken ocukluk döneminde kaynaştırma eğitiminden bir sonuç alınabilmesi için eğitimcilerin sınıflarında düzgün fiziki Őartlar oluşturmalı, çocuğa doğru bir Şekilde yaklaşmalı, tüm sınıf paydaşlarına adil ve tarafsız yaklaşmalıdır (Uyanık Balat, 2007).

2.7.2. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin yararları

Erken ocukluk döneminde alınan kaynaştırma eğitiminin yararları aşağıdaki başlıkta incelenecektir.

Normal gelişim gösteren çocuklar için okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin yararları

Sınıfta bulunan kaynaştırma eğitimi gören çocuğa karşı hoşgörü içinde bulunarak birlikte yaşamayı oğrendikleri gibi kişiler arasında görülen farklılıklara sayęı duymaktadırlar. Özel gereksinimli bireylere karşı sorumluluk duygusunu edinerek model olmaktadır (MEB, 2010).

Özel gereksinimli bireyler için okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin yararları

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi neticesinde gerek sosyal hayatlarında gerekse akademik hayatlarında ilerleme kaydettikleri, akranları ile birlikte yapmış oldukları faaliyetlerle bilişsel özelliklerinde gelişim gösterdikleri görülmüştür (Sırkıntı, 2005). Özel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli bireylere göre kaynaştırma eğitimi alan çocukların akademik gelişimi daha hızlı bir şekilde gelişim göstermektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2008). Özel gereksinimli bireyler normal yaşamdaki eksikliklerini sosyal çevre sayesinde giderebilmekte ve olumlu davranış gösterme eğilimi artmaktadır (MEB, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin aileleri için okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin yararları

Özel gereksinimli bireylerin ailelerinde kaynaştırma eğitimi ile birlikte okula karşı olumlu tutumlar artmaktadır. Özel gereksinimli bireyin okulla ilgili bekledikleri gelişimler ile o çocuğun okulda gösterdiği gelişmeler zamanla örtüşmeye başlamaktadır (Özgüneş, 2016). Okul ve paydaşlarıyla iş birliği artmakta ve bu iş birliği neticesinde okul dışında özel gereksinimli bireye karşı davranışlarında yeni yöntemler keşfedebilmektedirler (MEB, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin öğretmenleri için okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin faydaları

Özel gereksinimli bireylerin öğretmenleri sınıfta meydana gelen sorunların üstesinden gelebildiğini düşündüğünde mesleki güveni yükselir, diğer öğretmenler ile iş birliği ve tüm çocuklara duyduğu hoşgörü artar (Çolak, 2009). Bireylerin bireysel özelliklerine saygı duymakta ve BEP hazırlığı ile ilgili uzmanlaşabilmektedir (MEB, 2010).

2.7.3. Okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin kalitesi

Yılmaz (2014), kaynaştırma eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörleri; eğitimcinin eğitim durumu, özel gereksinimli birey ile öğretmenin birbirine oranı, grubun büyüklüğü şeklinde açıklamıştır. Bu eğitimin yapısal kalitesidir. Bu eğitimdeki süreç kalitesini etkileyen değişkenler ise; özel gereksinimli bireyin eğitimci ile etkileşimi ve uygulanan eğitim programından oluşmaktadır. Yapısal ve süreç kalitesinin toplamıyla ise genel kalite meydana gelmektedir. Bu boyutlarla ele alınan kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için kalitenin artırılması gerekmektedir.

2.7.4. Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulanan projeler

Sucuoğlu vd. (2014), çalışmasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulanan üç adet projeden bahsetmiştir. Bunlar; öğretmen eğitim programı, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında

öğretmenler için doğal öğretim süreci, erken öğrenme için gömülü öğretim projesidir. Öğretmen eğitim programında on dört haftalık bir eğitim süreci bulunmaktadır. Verilen eğitimin içeriğinde ise; uygulama öncesinde alınması gereken önlemler, kaynaştırma uygulamasına tabii öğrencilerin gelişimsel durumlarını değerlendirme, BEP yazma, kaynaştırma eğitimi uygulanması esnasındaki sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri konuları bulunmaktadır. Bu projeye katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine tutumlarında ve sınıf yönetimi konusunda belirli bir artışın olduğu görülmüştür (Sucuoğlu, 2014, s.117).

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci projesinde ise deney ve kontrol grupları oluşturularak bilgisayar ortamında; doğal öğretim stratejileri ve teknikleri, doğal öğretim süreci, gelişimsel yetersizlik türleri konularında eğitim verilmiştir. Bu projeye birlikte doğal öğretimle alakalı öğretmenlerde bilgi artışı olduğu görülmüş ve öğretmenler bu projeyi yararlı bulmuşlardır (Danyolu, 2017; Diken vd., 2014). Erken öğrenme için gömülü öğretim projesinde ise gömülü öğretime giriş, planlama, uygulama ve değerlendirme adı altında dört modülle öğretmenlere eğitim verilmiştir. Bu projede edinilen kazanımları kaynaştırma eğitimi sürecinde uygulayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine tabii çocuklardaki öğrenme düzeyini olumlu yönde artırdıkları görülmüştür (Sucuoğlu, 2019; Rakap vd., 2015).

2.8. Tutum

Tutum kavramıyla alakalı tanımlar oldukça fazladır. İnsanlar yaşantıları yoluyla olaylara ve durumlara karşı bazı düşünceler geliştirmiştir. Bu geliştirmiş oldukları düşünceleri ise yaşamış oldukları durumlara aktarmaktadırlar. Buradaki düşünceleri tutum olarak değerlendirebiliriz (Demirel & Ünişen, 2018; Yenilmez & Özabacı, 2003). Tutum davranışsal, duygusal ve zihinsel üç öğeyle bir araya gelen, bu üç öğenin kendi içinde etkileşimiyle şekillenen, insanların çevresinde gelişen olay, durum ve gelişmelerle belirli bir öngörü geliştirerek meydana gelen inançlar ve davranışların bütünüdür (Demirel & Ünişen, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları verilen eğitim açısından çok önemlidir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerden sınıfında özel gereksinimli çocukların bulunduğu öğretmenlerin tutumları, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmayan eğitimcilere göre daha olumlu tutum sergilemişlerdir (Çerezci, 2015; Okyay, 2006).

2.8.1. Tutumun özellikleri

Tutum kavramının tanımlarına bakıldığında, çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen, genel kabul gören görüş, tutumun toplumsal olgulara karşı gösterilen ön eğilim olduğudur. Tutum, bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurları içeren bir bütünlük oluşturmakta ve aynı zamanda bir tetikte olma durumu olarak ifade edilmektedir (Sandıkçı, 2011).

Kağıtçıbaşı (1983), tutumun özelliklerini beş başlıkta incelemiştir. Bunlardan ilki güç derecesidir. Güç derecesinde mevcut bulunan tüm tutumlarda bir güç farklılığı vardır. Doğuştan veya uzun yıllardır süre gelen tutumlar çok güçlü tutumlardır ve değişimi oldukça zordur. İkinci özellik karmaşıklığıdır. Tutum, elemanlarının karmaşıklığı yönünden değişiklikler gösterir. Tutumun elemanları sade düz bir şekilde de görülebilir, karmaşık bir şekilde de görülebilir. Üçüncü özellik ise başka tutumlarla ilişki ve merkeziliktir. Tutum başka tutumlar ile ilişkisi kuvvetli olduğu gibi bazılarıyla ise zayıf olabilmektedir. Kimi bireylerde bu tarz merkezileşmiş bir tutum çok baskın bir şekilde olabilmektedir. Dördüncü özellik elemanlar arası tutarlılıktır. Tutumlar incelendiğinde tutumun elemanları çoğunlukla kendi aralarında tutarlıdır. İlk özelliğe incelediğimiz güç derecesi fazla olan tutumlarda aynı oranda tutarlılığın da fazla olduğu gözlemlenmiştir. Son özelliği ise tutumların kendi arasında olan tutarlılığıdır. Bireyde olan her hangi bir tutumun bir diğer tutumlarıyla olan tutarlılık kritik bir özelliktir. Genellikle bu tutumlar arasında tutarlılık gözlemlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1983, s.32).

2.8.2. Tutumu oluşturan öğeler ve fonksiyonları

Bireylerdeki tutumlar dışardan gözle görülebilir elle dokunulabilir bir durum değildir. Daha çok bireylerin durumlara karşı bilişsel olarak hazırlığı denilebilir. Bu sebepten ötürü tutumları fark etmek, algılamak için davranışlara bakılabilir. Böylelikle davranış tutumun bir öğesidir (Baltacı, 2008).

Duygusal öğe

Bireyler geçmişte yaşadıkları tecrübelerle birlikte, çevreden edindikleri bilgilerle yaşanmış veya yaşanabilir olaylara karşı bir tutum oluşturması, tutumun içindeki bu duygusal öğeyi gösterir (İnceoğlu, 2010). Eğer ki birey bir olaya karşı pozitif duygular içerisinde ise geçmişinde bu olaya benzer bir durumla karşılaşmış veya çevre tarafından gelen bilgilerle bir tutum gerçekleştirmiş olabilir. Birey gelecekte de bu olay ve benzeri hangi durumla karşılaşarsa karşılaşsın pozitif duygular içerisinde. Duygusal öğe ile bilişsel öğe kıyaslandığında bilişsel öğe daha karmaşık duygusal öğe ise daha sadedir. Eğer ki bir bireydeki tutumun içerisinde duygusal öğe baskın bir durumda ise bu tutumun başkalaşması oldukça zordur (Danyolu, 2017;

Baltacı, 2008). Tutumun oluşumunda etkili olan üç unsurun farklı oranlarda etkileri bulunmaktadır. Sevme ve hoşlanma gibi duygusal tepkileri ifade eden duyuşsal unsur, diğer unsurlara göre daha baskın olup, bu durum da ortaya çıkan tutumun değişmesini zorlaştırmaktadır (Ertok Konuk, 2011).

Bilişsel öğe

Morgan (1991)'e göre bilişsel bileşen, bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu inançlardan oluşmaktadır. Bireyin her hangi bir olaya karşı negatif yönlü bir tutumu mevcut ise muhtemeldir ki o olaya karşı da nefatif yönlü bir inancı mevcuttur. Örneğin bireyde 'büyük ilaç firmalarının dünyadaki salgın hastalıklarla ilişkilidir' şeklinde bir inancı mevcut ise mevcut bulunan tüm büyük ilaç firmalarına karşı negatif yönlü bir inanç geliştirecektir. İnanç ile duygular karşılıklı etkileşim içerisinde olan iki kavramdır (Baltacı, 2008). Tutuma konu olan obje hakkında sahip olunan bilgi, önce duyguları, ardından da davranışları etkilemektedir. Bu özelliği nedeniyle, tutumun bileşenlerinden bilişsel unsur, tutumun oluşum sürecinde ilk aşamada yer almaktadır (Ertok Konuk, 2011).

Davranışsal öğe

Davranışsal öğe, bireyin tutumundaki düşünce ve duyguların kaynağı olan eğilimleri ifade etmektedir. Tutumun davranışsal bileşeni bir eğilimdir ve her zaman duygu ve düşünceler doğrultusunda davranışa yol açmayabilir. Ancak birey, ilgili duygu ve düşüncelere bağlı olarak hareket etme eğilimindedir (Ertok Konuk, 2011). Bireylerdeki mevcut bulunan deneyimler, bilgiler ve inançların birikimiyle birlikte bir duruma, nesneye, kişiye veya kuruma karşı tepki meydana gelecektir. Bu meydana gelen tepki ise tutumun davranışsal öğesidir (İnceoğlu, 2010). Yani bir birey sıradan bir kuruma karşı negatif yönlü bir tutuma sahipse, negatif tutumlar içeren davranışlar sergileyecektir. Tam tersi ise bir başka kuruma karşı pozitif yönlü tutumlar içerisinde ise o kurumun adını dahi duyduğunda bir mutluluk oluşacak, o kuruma karşı destekleyici davranışlar sergileyecektir (Baltacı, 2008).

2.8.3. Tutumun meydana gelişi ve farklılaşması

Tutumlar bireylerin diğer gelişimsel özellikleri gibi doğuştan gelen bir özellik değildir. Kimi zaman çevre kimi zaman ise yaşantılar yoluyla gelişmektedir (Danyolu, 2017). Baltacı (2008) yaptığı çalışmada tutumun meydana gelişini ve farklılaşmasını; ebeveyn, akran, kişisel yaşantılar ve iletişim araçları faktörlerinin etkili olduğunu tespit etmiştir.

2.8.4. Özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlar

İnsanlığın varoluşundan yok oluşuna kadar olan süreçte özel gereksinimli bireyler hep vardır ve var olacaktır. Bu bireylerin kontrolünde olmayan bir durumdur. Tablo 2.1 de gösterildiği üzere yapılan araştırmalara göre ülkemizin nüfusunun %6,9 u en az bir engeli sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu da 4.876.000 kişiye karşılık gelmektedir (ASHB, 2021).

Tablo 2.1. Genel nüfus içinde yaş grubu ve cinsiyete göre en az bir engeli olan nüfus, 2011 (ASHB, 2021).

Engelli Birey	Nüfus Oranı (%)	Erkek (%)	Kadın (%)
Tüm yaş grupları	6,9	5,9	7,9
3-9	2,3	2,5	2,1
10-14	2,1	2,4	1,8
15-19	2,3	2,6	2,0
20-24	2,7	3,4	2,0
25-29	2,6	3,0	2,3
30-34	3,2	3,4	3,0
35-39	4,0	4,0	4,1
40-44	5,1	4,7	5,6
45-49	6,9	5,9	7,8
50-54	8,8	7,1	10,7
55-59	12,1	9,2	15,0
60-64	16,5	12,3	20,4
65-69	23,0	18,3	27,2
70-74	31,9	26,3	36,3
75+	46,5	40,9	50,3

'En az bir engeli olan nüfus' engellilikle ilgili en az bir işlevi (fonksiyonu) yerine getirmede çok zorlandığını veya hiç yapamadığını belirten 3 ve daha yukarı yaştaki nüfustur.

Günümüz sosyal medyasında bazı bireylerin özel gereksinimli çocuklara yönelik negatif tutumlarına sıkça rastlanmaktadır. Bu duruma bazı zamanlarda özel gereksinimli çocukların aileleri de dahil olmaktadır. Buna sebep ise özel gereksinimli bireylerin ebevylerinin kendi çocuklarının özel durumlarına karşı yeterli bilgi donanımına sahip olmamalarının haricinde yaşadıkları travmaları da etkilemektedir. Bu gibi durumlarda ebevylerinin yetersiz maddi durumları alanında uzman kişilere ulaşamamaları aileleri zor durumda bırakmakta ve boşanmalara sebep olabilmektedir (Akpınar, 2006).

2.8.5. Kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmenlerin tutumları

Kaynaştırma uygulamasına yönelik öğretmen tutumlarının yanı sıra tüm öğretim faaliyetlerinde meydana gelen tutumların pozitif yönlü artışının sağlanması için; uygulamayı yapacak olan öğretmenin alana hakimiyetinin haricinde yeterli pedagojik bilgisinin de olması gerekmektedir (Bozdoğan & Yalçın, 2005).

Yaşam döngüsü boyunca bireyler ebeveynlerinin, akranlarının, kişisel yaşantılarının etkisiyle tutumları farklılaşabilmektedir. Öncesi ebeveynlerin sonrasında ise sosyal çevrenin tutumlardaki rolü fazladır. Aynı şekilde öğretmenlerin de kaynaştırma uygulaması başlayıncaya kadar belirli bir tutumları vardır. Alanında başarılı bir eğitici henüz ders başlamadan kaynaştırma öğrencisinde, konuyu anlayabileceğine ve öğretmene yönelik pozitif yönlü bir tutum sağlamalıdır (Danyolu, 2017). Bu sebeple kaynaştırma uygulamalarında başarının artması için bu uygulamadaki tüm tarafların (öğretmen, öğrenci, aile) bu uygulamaya yönelik pozitif yönlü tutum içerisinde olmaları gerekmektedir (Akbaba, 2004). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulanan kaynaştırma eğitimine karşı eğitimcilerin tutumları bu eğitimin daha başarılı olmasındaki en etkin unsurdur. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitim fakültelerinden itibaren bu kaynaştırma uygulamasında, eğitimin tüm paydaşları açısından ne denli önemli olduğunun bilincinde olarak bu eğitimi daha başarılı kılacaktır (Akman vd., 2018).

2.9. Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik kavramı kişinin yaşamış olduğu olaylar sonucunda edindiği veya kendini geliştirmesi sonucu kazanmış olduğu birikimlerin, başına gelen durumlar karşısında oluşturduğu yargılar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Evyapan, 2020; Özerkan, 2007). Ayrıca bu kavram sosyal bilişsel kuramda bulunan öz düzenleme kavramının alt başlıklarından biridir. Bireylerin bir problemi başarıyla çözebileceğine yönelik içsel inançlarının tamamıdır (Şenol & Can Yaşar, 2020; Bandura, 1989).

Öz-yeterlilik, kişilerde mevcut bulunan birikimlerin yine o kişiler tarafından doğru yer ve doğru zamanda faaliyete geçirebilmeleri gerekmektedir. Fakat bunun için birinci koşulun sahip bulunan yeterliliklerine güvenmelerini iddia eden Sosyal Öğrenme Kuramı olması gerektiğine dayanır (Evyapan, 2020; Özerkan, 2007; Pajares, 2002). Bireylerin herhangi bir yeteneğinin olması, o yeteneğini her koşulda doğru yerlerde doğru zamanda kullanabileceği anlamına gelmemektedir. Belki bu bireyler bu yeteneklerinden emin değildirler, hatta farkında bile olmayabilirler. Önemli olan bu durumlarda bireylerin yeteneklerinin farkında olması ve harekete geçmesidir. Bireyler bu farkındalıkta olmazlar, yeteneklerinden emin olmazlar ise öz

yeterlilik ilkesi onlarda bulunmamakta ve bu yeteneklerini kullanamamaktadırlar (Şenol & Can Yaşar, 2020; Bandura, 1989). Öz yeterlilik kavramının bireylerde bulunma seviyesi olaylarla karşılaştığında verdikleri tepkileri etkilemektedir. Örneğin öz yeterliliği fazla olan bireyler karşılaştığı durumlar karşısında öz yeterliliği düşük olan bireylere göre daha azimli, yılmadan gayretli bir şekilde o durumun üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Üstesinden gelemediğinde ise bu durumu kişisel gelişimine bir katkı olarak düşünerek daha azimli çalışırlar. Öz yeterliliği düşük olanlara göre yeni durumlara karşı daha korkusuzdurlar (Evyapan, 2020; Kotaman, 2008).

Bireylerin öz yeterlilik inanışlarını dört başlık altında inceleyebiliriz. Bunlardan ilki kişisel deneyimlerdir. Kişisel deneyimlerin neticesinde kişiler zorlanmadan kazanımlar elde etmiş ise zor durumlar karşısında zorlanabilmektedirler. Diğer inanışlar ise bireylerin dolaylı yaşantılar ve çevresinde gözlemedikleri tecrübeler, toplumsal kabul görme ve kişilerin bilişsel ve duyuşsal durumlarıdır (Şenol & Can Yaşar, 2020; Bandura, 1989). Öz yeterlilik algıları yüksek olan kişiler zor durumlarla karşılaştıklarında onları yenebilmekte, düşük olan kişiler ise zor durumların üstünden gelebilme konusunda tedirgin olup bu durumları yenememektedirler (Bayer, 2015; Korkmaz, 2005).

2.9.1. Eğitimde öz yeterlilik

Bu alanda uygulanan araştırmalar öz yeterlilik algısı yüksek olan kişilerin akademik alanda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Özerkan, 2007). Eğitimde öz yeterlilik alanıyla ilgili yapılan araştırmalarda öz yeterlilik algısı yüksek olan çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinde istekli oldukları ve bir şeyler öğrenebilmek için gayretli oldukları gözlemlenmiştir. Bu süreçte çocuklar ulaşılması güç kazanımlar saptayarak bu yolda azimli bir şekilde çaba göstermektedirler. Öz yeterlilik algısı daha düşük olan çocuklar ise ulaşılabilir kazanımlar saptayarak daha az gayret ettikleri ve başarısız olma hissine kapıldıkları anda çalışmalarını sonlandırdıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların öz yeterlilik algısı arttıkça akademik başarılarının arttığı, öz yeterlilik algısı azaldıkça akademik başarılarının azaldığı görülmüştür (Eggen & Kauchak, 2010). Kaynaştırma eğitiminin etkili ve faydalı olabilmesi için eğitimi veren öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi donanımına sahip olduğuna inanmaları kendi kabiliyetlerine inanç göstermeleri gerekmektedir. Bu inancı yani öz yeterliliği fazla olan öğretmenler düşük olanlardan; özel gereksinimli bireylerin sınıflara alışmalarına fayda gösterdikleri ayrıca eğitim açısından çocukların gelişimi için daha gayretli

oldukları, bu sınıflarda özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim sürecine katılmaları konusunda daha öz verili oldukları gözlemlenmiştir (Şenol & Can Yaşar, 2020).

2.10. Kaynaştırma Eğitimine Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramının Uyarlanması

Vygotsky (1998), öğrenmenin sosyal bir sürecin ürünü olduğunu ve bireylerin sosyal ilişkileri ile bilgiyi yapılandırıldığını öne sürmüştür. Bilginin kendi başına değil dış etmenler ile iletişim arttıkça oluşacağını ve bu sosyal çevre genişledikçe bilgi öğrenmenin de artacağını savunmuştur (Erdiller, 2010). Vygotsky dış etmenlerden olan sosyal ilişkiler, toplum ve dil unsurlarının üzerinde durmuştur (Trawick-Smith, 2017). Bireylerin dahil oldukları sosyo-kültürel ilişkilerin üst düzey bilişsel işlemleri etkilediğini, çevresindeki insanlarla başarılı bir şekilde uyum içerisinde gelişimine devam edeceğini savunmakta ve bu gelişimin kişinin sosyal ilişkileriyle bağlantılı olduğunu vurgulamıştır (Danyolu, 2017; Oktay, 1999). Sosyo-kültürel bağların önemini vurgulamakla birlikte doğuştan gelen özelliklerin ve çevrenin, bireylerin bilişsel gelişimindeki rolünü incelemiştir (Gülay, 2010; Woolfolk, 1998). Vygotsky'ye göre bireylerin zihinleri diğer insanlar ile etkileşim içerisine girdiğinde ve sosyal deneyimler yaşadıklarında şekillenerek düşünceyi oluşturur (Danyolu, 2017; Oktay, 1999).

Vygotsky'e göre çocuklar ailelerinde, sosyal yaşantılarında yaşadıkları ile kendilerini geliştirerek yeni kavramlar edinmekte ve bu kavramlar ile topluma uyum sağlamaktadır (Hedegaard, 2007). Vygotsky çocukların kavramları oluşturmasını; o anki dikkat odaklarına ve duygularına bağlı olarak şekillenen tematik kavram oluşturma, algıladıkları kavramlar ile objelerde belirli bir mantık yürüterek bağlantı kurdukları zincir kavram oluşturma ve öncesinde öğrendiği kavramlar ile objeleri kullanarak sınıflandırdığı gerçek kavram oluşturma olarak üç aşamada açıklamıştır (Kasten, 2017). Vygotsky (1978), çocuklar benzer bilişsel gelişim düzeyinde olsalar bile farklı destek seviyelerine ihtiyaç duymakta, öğretmenleri, aileleri veya bir uzmanla etkileşim halinde olduklarında farklı yeteneklerinin ortaya çıkabileceği düşüncesindedir. Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının kaynaştırma eğitimine uyarlanması, öğrenmenin sosyal bir süreç olarak görülmesini sağlar. Bu uyarlama, özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren akranlarının birlikte öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve her iki grubun da sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekler (Gür, 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına göre, öğrenme en iyi sosyal etkileşimler ve işbirliği yoluyla gerçekleşir. Kaynaştırma eğitimi ortamlarında, özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişim gösteren akranları birlikte çalışarak ve birbirlerinden öğrenerek bilişsel ve

sosyal becerilerini geliştirebilirler. Ortak projeler, grup çalışmaları ve etkileşimli oyunlar, bu tür öğrenme fırsatları sağlar (Aksoy, 2022). Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı, bir çocuğun tek başına yapamayacağı ancak bir yetişkin veya daha yetkin bir akranın rehberliğiyle başarabileceği görevleri tanımlar. Kaynaştırma eğitiminde, öğretmenler ve akranlar, özel gereksinimli çocukların yakınsak gelişim alanına uygun şekilde destek sağlayarak onların potansiyel gelişimlerini maksimize edebilirler (Demir & Güngör, 2021). Vygotsky'ye göre, dil ve diğer kültürel araçlar bilişsel gelişimi destekler. Kaynaştırma eğitiminde, görsel, işitsel ve dijital araçlar kullanılarak öğrenme materyalleri zenginleştirilebilir. Bu araçlar, çocukların daha iyi anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenebilir (Yılmaz, 2020).

2.11. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi ile alakalı öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, aileler ile ilişkileri incelenmiş bu yönde araştırmalar yapılmıştır.

Erbaş (2021), yaptığı araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, eğitim öğretim süreci boyunca karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu hedef doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinin içinde bulunan olgubilim deseni kullanılarak tamamı okul öncesi öğretmenlerinden oluşan yirmi kişilik araştırma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda eğitimin tüm paydaşlarına yeterli bilgi ve beceri kazandırılması, sınıfın fiziki şartlarının iyileştirilmesi, okullarda yeterli personelin bulunması gerektiğine ulaşılmıştır.

Şenol ve Can Yaşar (2020), yaptıkları araştırmada kaynaştırma eğitimine karşı Afyon ilinde okuyan 144 adet üçüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, ailede özel gereksinimli birey bulunması, özel gereksinimli bireylere eğitim verme konusunda özgüven vb.) açısından incelenmesini hedeflemişler ve bu doğrultuda kişisel bilgi formu, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği ölçeği uygulanarak veri toplanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde katılımcıların aldıkları puanlar doğrultusunda özel gereksinimli bir birey ile anlamlı etkileşim bulunmakta, özel gereksinime sahip bireylerle alakalı yerel mevzuat ve politikalara ait bilgi düzeyi ve özel gereksinimli bireylere eğitim verme konusunda özgüven değişkenleri arasında anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Değişkenlerden cinsiyet ve ailede özel gereksinimli bireyin bulunması değişkeniyle alakalı ise anlamlı bir etki yaratmadığı bulunmuştur.

Evyapan (2020), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlilik algılarını belirleyerek, demografik açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını ve BEP ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada Balıkesir ilinde görev yapan 335 okul öncesi öğretmeninden nicel olarak kullanılan kaynaştırma eğitimi ölçeği uygulanarak, 9 okul öncesi öğretmeninden de nitel veri olarak görüşme formu kullanarak BEP ile ilgili veriler toplanmıştır. Çıkan veriler ışığında birçok değişken istatistiksel olarak farklılık göstermiştir. Sadece mesleki kıdem yılı değişkeninde anlamlı bir fark görülememiştir. Görüşme formunun sonucunda ise BEP ile alakalı öğretmenler faydalı olduğunu ve uygulanması gerektiği görüşüne varılmıştır.

Yazıcı (2019), yapmış olduğu araştırmada kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tanımlamalarda bulunmuş ve bu uygulamaların yararlılıklarıyla alakalı uluslararası yapılan çalışmaları derlemiş, ardından ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları ve okul öncesinde uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal mevzuatlardan bahsetmiştir. Yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik pozitif yönlü tutumlar sergiledikleri fakat bu uygulamayla alakalı yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları tespit edilmiş ve öğretmenlere web tabanlı hizmet içi eğitimler verilebileceği, eğitim fakültesi derslerine kaynaştırma eğitimi adı altında bir ders daha eklenebileceği, kaynaştırma uygulamasındaki tüm paydaşların iş birliğine yönelik eğitimler verilebileceği yönde önerilerde bulunmuştur.

Keleş vd (2019), yaptıkları araştırma ile kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarının öğretmenlerindeki öz yeterlilik algısını tespit etmek hedefiyle bir ölçek geliştirmeyi ve bu ölçeği güvenilirlik geçerlik bakımından inceleyerek bu alana kazandırmayı hedeflemektedirler. Önce 310, sonrasında ise 281 öğretmene uygulayarak Açıklayıcı Faktör Analizine ve Doğrulamalı Faktör Analizine bakılmıştır. Çıkan sonuçlara göre Kaynaştırma Sınıfı Öğretmen Öz-Yeterlik (algı) Ölçeği'nde geçerlik ve güvenilirlik bakımından her hangi bir sorun olmadığı, ve bu doğrultuda kullanılabilir olduğuna ulaşılmıştır.

Bakkaloğlu vd. (2019), yapmış olduğu araştırmada korelasyonel tarama modeli kullanmıştır. Kaynaştırma uygulaması bulunan okul öncesi sınıflarının kalitesini ön gören değişkenleri meydana çıkarmaktır. Toplamda 47 okul öncesi öğretmenine bir adet bilgi formu ve iki adet ölçek kullanmış daha sonra yeterlik indeksi uygulamış ve okul öncesi sınıflarının kalitesini ölçmüştür. Bunun neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitimler almaları öngörülmüştür.

Akman vd. (2018), yapmış oldukları araştırmada kaynaştırma uygulamalarına yönelik okul öncesi bölümünde okuyan ğretmen adaylarının ve okul öncesi ğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Okul öncesindeki otuz ğretmen ve otuz ğretmen adayına durum çalışması yaparak nitel bir araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan analiz ile kaynaştırma eğitimini; özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda eğitim görmeleri olarak tanımlamışlardır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönlerinin de olduğuna, sınıflarında yeterli alt yapıyı ve bu öğrenciler için gerekli etkinlikleri hazırlayabildikleri takdirde başarılı olacaklarına, sınıfta özel gereksinimi olmayan çocuklar ve ailelerine bilgilendirme çalışma yapabileceklerine ulaşılmıştır. Bu sonuçlara uygun olarak öneriler getirmişlerdir.

Demirel ve Ünişen (2018), yapmış oldukları bu araştırmayla öğretmenlerin kendi mesleklerine yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir lme aracının geliştirilmesini hedeflemişlerdir. Gerekli araştırmaları yaptıktan sonra meydana gelen lek Adana şehrindeki öğretmenlerle uygulanmıştır. Uygulanan ölçekte kapsam geçerliğinin kontrolü için uzman görüşü alınmıştır. Sonrasında gerekli olan analizler yapılmış ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğiyle (MİT) ilişkin yapının yeteri kadar uyum indekslerine sahip, geçerli ve güvenilir olduğu grlmştir.

Değer (2018), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimin yapıldığı kurumlarda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarını ve mevcut bulunan tutumlarına yön veren etmenleri tespit etmek istemiştir. Bu araştırmaya Kırklareli şehir merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenleri ve kurumunda kaynaştırma uygulaması bulunan okul idarecilerinden toplam 100 kişi katılmıştır. Bir adet genel bilgi formu ve beşli likert yapıda bulunan kaynaştırma uygulamasına yönelik tutum leği uygulayarak verileri toplamıştır. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılanların kaynaştırmaya yönelik tutumları orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin ğretmen ve idareciler açısından tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yazıcıoğlu (2018), yapmış olduğu araştırmamada kaynaştırma eğitiminin geçmişten günümüze dünyada ve ülkemizdeki gelişimini belirlemek ve Türkiye’de gerçekleştirilen kaynaştırma modellerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Amerika’da başlayıp tüm dünyaya yayılan kaynaştırma eğitimiyle alakalı literatür taraması yaparak ülkemizde uygulanan modelleri açıklamıştır. Türkiye’de tam, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma adı altında üç

modelde uygulandığı tespit edilmiştir. Fakat ülkemizde çoğunlukla tam zamanlı kaynaştırma modeli kullanılmaktadır.

Yıkımlı vd. (2018), araştırmalarında okul öncesinde kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda bulunan öğretmenlerin, bu süreçte yaptıkları uygulamaları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda Bolu şehrindeki kaynaştırma uygulaması yapan 6 okul öncesi öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulayıp bunları içerik analiziyle değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarındaki öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamasına tabi olan çocuklar henüz sınıfa gelmeden bir takım hazırlık çalışmaları yaptıkları, kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duyulan yerlerde kaynaklara başvurdukları, farklı yöntem teknik denedikleri saptanmıştır. Tüm bunların haricinde bu öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma uygulamaları esnasında uygulanacak olan aktiviteler ile alakalı yeterli bilgi donanımına sahip olmadıkları saptanmıştır.

Yılmaz ve Karasu (2018), yaptıkları araştırma ile okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitiminin kalitesini, kaliteyi ölçümlemenin kapsamı ve bu hedefte uygulanabilecek değerlendirme araçları hususunda bir perspektif kazandırmayı istemişlerdir. Tespit edilen değerlendirme araçları ise ‘Okul Öncesi Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği’, ‘Kaynaştırma Deneyimlerinin Kalitesi Ölçeği’, ‘SpeciaLink Erken Çocuklukta Kaynaştırmanın Kalitesini Derecelendirme Ölçeği’, ‘Kaynaştırma Sınıf Profili’ ve ‘Kalite Değerlendirme ve Geliştirme Sistemi’ olarak incelenmiştir.

Kale vd. (2017), Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezleri incelemişler ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarıyla alakalı lisansüstü araştırmaların yeterli olmadığı, genellikle bu araştırmalarda mevcut bulunan tavsiyelerin yönetmeliklere yansıdığı, MEB tarafından ise beklenildiği kadar faaliyetlere yansımadağı görülmüştür.

Batu vd. (2017), yapmış oldukları araştırmada kaynaştırma eğitimiyle alakalı okul öncesi öğretmenlerindeki görüşleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. En az iki en fazla yirmi yedi yıldır görev yapan toplam 45 adet okul öncesi öğretmeniyle yapılan bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunu uyguladıkları okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma eğitimine katılan özel gereksinimli öğrencilerin bulunmasına veya önceden bu eğitimi vermelerine dikkat edilmiştir. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle alakalı yeterli eğitime sahip olmadıkları, özel

gereksinimli bireylerdeki engel çeşitleri konusunda bilgilerinin olmadıkları ama yine de bu eğitime olumlu tutumları oldukları görülmüştür.

Rakap (2017), yapmış olduğu araştırmada doğal öğretim yaklaşımlarının, kaynaştırma uygulamalarına tabii olan öğrencilerdeki gelişimlerine ve öğrenmelerine ne kadar destek olduğuna dair temel unsurlarını ve ilmi dayanaklarını açıklamıştır. Bu doğrultuda, öncelikle doğal öğretim yaklaşımlarında bulunan benzer unsurları ve geçmişten günümüze doğal öğretim yaklaşımlarının değişimi ortaya konmuş ve en popüler beş yaklaşımı ortaya koymuştur. Bu beş yaklaşım geçiş temelli eğitim, gömülü öğretim, doğal bağlama dayalı dil öğretimi, fırsat öğretimi ve etkinlik temelli müdahaledir. Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi gerektiğine ulaşılmıştır.

Danyolu (2017), yapmış olduğu araştırmada yükseköğretimde öğrenimine devam etmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarındaki kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını ve bu tutumları nelerin etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Adana'da öğrenimine devam eden toplam 261 kişiyle ilişkisel tarama modeli kapsamında genel bilgi formu ve bir adet tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bilgilere bakarak; eğitim durumu yaş cinsiyet, çevrelerinde özel gereksinimli birey olup olmadığı gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark olduğu, öncesinde kaynaştırma öğrencileriyle yaşamış olduğu bir deneyiminin olup olmadığı, kaynaştırma ile alakalı ders görüp görmediği ve cinsiyetine göre ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kale vd. (2016), yenilenmiş okul öncesi eğitim programındaki öğrenme ortamlarının iyi bir durumda olduğu takdirde kaynaştırma eğitiminin daha iyi olacağını düşünerek kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi kademeleri hakkında öğretmen görüşlerini saptamak hedefiyle araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırma sınıfında kaynaştırma uygulamasına katılan çocukların bulunduğu dokuz okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır. Nitel tarama modellerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma neticesinde öğretmenlerin fiziki ortamlarının öğrenme merkezleri oluşturmak için yeterli alt yapıya sahip olmadığı, kaynaştırma öğrencileri için öğretmenlerin yeterli hazırlıkları yapmadıkları ve kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlamak için kendilerinde o yeterliliği hissetmedikleri çıkmıştır.

Ergin ve Bakkaloğlu (2015) yaptıkları araştırmada okul öncesinde kaynaştırma eğitimi bulunan sınıflardaki sınıf içi geçişleri daha uygulanabilir hale getirmek amacıyla geçiş stratejilerini incelemişlerdir. Bu araştırmada kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri ve bu geçişleri kolaylaştırmak amacıyla öğretmenler

tarafından kullanılan geçiş stratejilerini ele almaktır. Bu sınıflarda sınıf içi geçişlere harcanan vakitten dolayı ğretim faaliyetlerine yeteri kadar vakit ayrılmadığı ve bu durumdan kaynaklı çocuklarda sorunlu davranışların görüldüğü, sınıf içi geçişlerde zaman iyi kullanıldığında ise ğretim faaliyetlerine yeterli zamanın kaldığı görülmüştür. Bu yüzden etkili sınıf içi geçiş stratejileri ortaya koyulmuştur ve açıklanmıştır.

Yılmaz (2014), yaptığı araştırmada ‘Kaynaştırma Sınıf Profili’ ölçeğini kullanarak kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul öncesi eğitim sınıflarındaki ortam kalitesinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefle ilgili kaynaştırma uygulaması yapılan toplam 20 sınıf değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak bu sınıflar yetersiz-sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır ve bu sınıfların niteliğinin artırılması gerektiğine ulaşılmıştır.

Özaydın ve olak (2011), Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitime katılmalarının zorunlu olduğu 2006 yılından itibaren kaynaştırma eğitimiyle alakalı yeterli bilgiye sahip olmayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı zorluklar ve kaynaştırma uygulamalarına karşı negatif yönlü tutumlar geliştirmeleri sebebiyle bu araştırmayı yapmışlardır. Bu doğrultuda ‘Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi’ adlı hizmet için eğitime katılım gösteren ve en az bir sene sınıfında özel gereksinimli bireyle kaynaştırma uygulaması yapan okul öncesi öğretmenlerinin hem hizmet içi eğitime hem de kaynaştırma uygulamalarına karşı görüşleri saptanmıştır. Nitel tarama modellerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak dokuz okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Bu araştırmanın neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları esnasında karşılaştıkları güçlükler baz alınarak hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanması gerektiği, kaynaştırma öğrencileri ve öğretmenler için bir uzman danışmanlığı, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflara yardımcı öğretmen ve kaynak oda desteğinin bulunduğunu belirlemişlerdir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz sürecine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, hem nitel verilerin hem de nicel verilerin bir arada kullanılması olarak tanımlanır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu araştırmada, keşfedici sıralı karma desene uygun olarak birbirinden bağımsız toplanan nicel veriler ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarına ilişkin genel durumu ortaya koyulurken, aynı zamanda nitel veriler ile okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerine ulaşılmıştır. Simgesel yöntemlerle elde edilen veriler bütüncül olarak yorumlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Nicel araştırma kapsamında ise iki adet ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden biri 'Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği' (EK-3), diğeri ise 'Kaynaştırma Eğitimi Öz Yeterlilik Ölçeği' dir (EK-4). Bir adet 'Genel Bilgi Formu' uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmenler oluşturmaktadır. Evren geniş olduğu için örneklemin belirlenmesinde öğretmenlere ulaşım kolaylığından dolayı Konya ve Karaman ve çevresi örneklem olarak seçilmiştir. Bu araştırmada ulaşılabilirlik, ekonomiklik gibi sebeplerden ötürü basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi; her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013). Karaman ve Konya illerindeki bağımsız anaokullarında ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında bulunan toplamda 309 (258 kadın 51 erkek) okul öncesi öğretmeni araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Tablo 3.1'de bu öğretmenlerle alakalı demografik bilgiler verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 309 okul öncesi öğretmeni içerisinde görüşmeyi kabul eden ve Karaman'da bulunan 16 okul öncesi öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak araştırmanın nitel boyutuna dahil edilmiştir. Tablo 3.2'de bu görüşme formunun uygulandığı 16 kişiye ait demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri

Demografik Özellik	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	258	84
	Erkek	51	16
Medeni Durum	Evli	201	65
	Bekar	108	35
Yaş Grubu	20-27 Yaş	36	12
	28-35 Yaş	195	63
	36-43 Yaş	75	24
	44 ve Üzeri	3	1
Eğitim Durumu	Lisans	267	86
	Lisansüstü	42	14
Kıdem Yılları	1-3 Yıl	48	16
	4-7 Yıl	63	20
	8-11 Yıl	126	41
	12 Yıl ve Üzeri	72	23
Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Bulunma	Var	138	45
	Yok	171	55
Özel Eğitim Alanıyla Alakalı Eğitim Alması	Evet	267	86
	Hayır	42	14
Sınıfında Özel Gereksinimli Birey Bulunması	Evet	252	82
	Hayır	57	18
Sınıfındaki Özel Gereksinimli Bireyle Çalışma Süresi	0-4 Ay	27	11
	5-8 Ay	66	26
	9-12 Ay	78	31
	13 Ay ve Üzeri	81	32
Çalıştıkları Özel Gereksinimli Bireyin Engel Türü	Görme Engelli	15	6
	Zihin Engelli	174	69
	Fiziksel Engelli	24	10
	Konuşma Engelli	39	15
Kaynaştırma Eğitimi Alması	Evet	267	86
	Hayır	42	14
Şu An Sınıfında Özel Gereksinimli Birey Bulunması	Evet	123	40
	Hayır	186	60
Kaynaştırma Konusunda Bilgi Edinmek İstemesi	Evet	249	81
	Hayır	60	19
Sınıfına Özel Gereksinimli Bireyin Kaynaştırılmasını İsteme	Evet	250	81
	Hayır	59	19
Toplam		309	100

Tablo 3.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcılar	Çalıştığı Öğrencinin Engel Türü	Mezuniyet	Kıdem Yılı
Ö1	Otizm	Lisans	9
Ö2	Zihinsel engelli	Lisans	5
Ö3	Otizm.	Y.Lisans	16
Ö4	Zihinsel Engelli	Lisans	14
Ö5	Dil ve konuşma güçlüğü	Lisans	15
Ö6	DEHB	Lisans	11
Ö7	Otizm	Y.Lisans	16
Ö8	Zihinsel engelli	Lisans	11
Ö9	Turnpenny-Fry Sendromu	Lisans	4
Ö10	Otizm	Lisans	7
Ö11	Zihinsel engelli	Lisans	8
Ö12	Otizm	Y.Lisans	9
Ö13	Otizm	Lisans	6
Ö14	Otizm	Lisans	8
Ö15	Otizm	Lisans	15
Ö16	Otizm	Y.Lisans	15

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin dokuz tanesi otizm, dördü zihinsel engelli, biri dil ve konuşma güçlüğü, biri DEHB ve biri Turnpenny-Fry Sendromu tanısı bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin dördü yüksek lisans mezunu iken geri kalan on ikisi lisans mezunudur. Öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında ise on yıl ve üstünde kıdem yılına sahip sekiz öğretmen bulunurken on yıl ve altında ise sekiz öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada bağımsız anaokulu ve ilköğretim bünyesindeki anasınıfı öğretmenlerinden toplanılmak üzere, yüz yüze veya elektronik ortam aracılığıyla göndereceğimiz veri toplama yöntemi olarak dört farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacı tarafından geliştirilen 'Genel Bilgi Formu' (EK-2), Özbaba (2010) tarafından geliştirilen 'Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği' (EK-3), anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerimin kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algılarının belirlenebilmesi için nicel veri toplama aracı olarak Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)'in geliştirdikleri 'Kaynaştırma Eğitimine

İlişkin Yeterlilik Ölçeği' dir (EK-4). Dördüncüsü ise nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmedir (EK-5).

3.3.1. Genel bilgi formu

Bu form oluşturulurken beklenen temel amaç araştırmaya katılan öğretmenlerin; yaşı, cinsiyeti, kaynaştırma eğitimi alıp almadığı, ailesinde kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı, daha önce sınıfında kaynaştırma öğrencisinin olup olmadığını, meslekteki tecrübelerini öğrenmektir. Öğrendiğimiz bu bilgilerle öğretmenlerin tutumlarının mesleki tecrübelerine göre değişip değişmediğini, cinsiyetine göre değişip değişmediğini veya yeterli hizmet içi eğitimi alan bir öğretmenin almayana göre farkının olup olmadığını tespiti amaçlanmaktadır. Kısa cevaplı 16 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler öğrenilmesi hedeflenmiştir.

3.3.2. Okul öncesi eğitimde kaynaştırmaya karşı tutum ölçeği

Ebeveynler ve eğitimcilerin bu uygulamaya karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada verilerin toplanması için çalışmanın amacına uygun olarak 'Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Özbaba (2000) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılan bu ölçek, 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Az katılıyorum), 3 (Katılıyorum), 4 (Çok katılıyorum), 5 (Tamamen katılıyorum) olmak üzere beşli derecelendirme ölçeğinde hazırlanmış toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en fazla alınabilecek puan 150, en az alınabilecek puan ise 30'dur. Ölçekten alınan puanlar ne kadar yüksek ise öğretmenin kaynaştırma eğitimine karşı tutumu olumlu, ne kadar düşük ise kaynaştırmaya karşı tutumu olumsuz olduğu söylenebilir. Geliştirilen bu ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik kat sayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise okul öncesi öğretmenleri üzerinde güvenilirlik çalışması sonucu Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik kat sayısı 0,79 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik ölçeği

Kaynaştırma uygulamalarıyla alakalı eğitimcilerin öz yeterlilik algısını tespit etmeye çalışan pek çok araştırma yapılmıştır. Aksüt, Battal ve Yıldız (2005) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılan bu ölçek, 1 (Hiç katılmıyorum), 2 (Az katılıyorum), 3 (Katılıyorum), 4 (Çok katılıyorum), 5 (Tamamen katılıyorum) olmak üzere beşli derecelendirme ölçeğinde hazırlanmış toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en fazla alınabilecek puan 140, en az alınabilecek puan ise 28'dir. Bu ölçekten yüksek puan alan

öğretmenler öz yeterliliği yüksek, düşük puan alan öğretmenlerin ise öz yeterliliği düşük olarak söylenebilir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Dolapçı (2013) ölçeğin boyutlarını (1-7. Maddeler) ‘Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği’, (8-14. Maddeler) ‘Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği’, (15-21. Maddeler) ‘Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği’, (22-28. Maddeler) ‘Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri’ olarak kategorize etmiştir. Evyapan (2020) yapmış olduğu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik kat sayısını 0,975 olarak bulurken, her alt boyut için Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik kat sayısını sırasıyla 0,945; 0,893; 0,888 ve 0,924 olarak bulmuştur. Mevcut araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin güvenilirlik çalışması sonucu Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik kat sayısı 0,929 olarak bulunurken, her alt boyut için Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik kat sayısını sırasıyla 0,867; 0,912; 0,868 ve 0,872 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının ve öz yeterlilik algılarının incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanan ve 2 adet demografik, 6 adet ana, 4 adet de alt soru olmak üzere toplam 10 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüş belirleme formu kullanılmıştır. Görüş belirleme formunun daha anlaşılabilir olması ve geçerliliğinin sağlanabilmesi açısından önce iki katılımcıya pilot uygulama yapılmış ardından özel eğitim ve okul öncesi alanında birer uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra sorulardaki bazı kelimeler daha anlaşılabilir olması için değiştirilmiştir. Bu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ölçekler uygulanan öğretmenlerden gönüllü olanlar ile uygulama sonrasında birebir görüşme yaparak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, araştırmaya gönüllü olan öğretmenlere, onların uygun oldukları bir zamanda birebir görüşme yaparak soruları cevaplandırmaları istenmiş, ortalama kırk beş dakika sürmüş ve görüşleri kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmene kod verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulama için gerekli izinlerin alınmasının ardından okullarda öğretmenlerin derslerine girmeden gönüllülük esasına dayanarak araştırmalar uygulanmıştır. Bu bilgiler 2023-2024 Eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Karaman ve Konya illerinde bulunan bağımsız anaokullarında ve ilköğretim kurumlarında bulunan anasınıfı öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Ölçeklerden alınan izinler ekler kısmında sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında ve öz yeterlilik algısının üzerinde yaşın, cinsiyetin, kıdem süresinin, ailesinde özel gereksinimli birey olup olmamasının, daha önceden kaynaştırma eğitimi yapıp yapmadığının etkileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Özbaba (2010) tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği’ (EK-3), Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)’in geliştirdikleri ‘Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği’ ölçekleri kullanılarak elde edilen veriler SPSS 21 programı aracılığıyla çıkarımsal ve betimsel istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile ortalama ve standart sapma puanlarına bakılırken, çıkarımsal analizde ise varsayımların sağlanma durumuna göre parametrik (Bağımsız t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen toplam puanların ve ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanların demografik özelliklere göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla verilerin çıkarımsal analizleri yapılmadan önce toplam puanların basıklık ve çarpıklık kat sayıları incelenerek normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) kat sayıları (-3 ve +3) arasında bulunuyorsa puanların normal dağılım sağladığı kabul görmektedir (Kline, 2011). Mevcut araştırmadaki öz yeterlilik ölçeğindeki değişkenlerin basıklık kat sayıları (-1,168 ile -,565) arasında değişirken çarpıklık kat sayıları (-,212 ile ,373) arasında değiştiği görülmüştür. Tutum ölçeğinde ise değişkenlerin basıklık kat sayısı 1,429, çarpık katsayısı 1,177 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda dağılımların homojen olduğu durumlarda parametrik testlerden iki grubun arasındaki farklılıklarda bağımsız t-testi kullanılırken, ikiden çok grup durumunda gruplar arası farklılıkların kıyaslanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farklılıklara neden olan grubun belirlenmesinde Post-Hoc testlerinden Tukey kullanılmıştır. Analiz sonuçları $p=0,05$ anlamlılık seviyesi dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemleri genellikle araştırmacıların bireylerin deneyimlerini, inançlarını, duygularını ve davranışlarını anlamak için kullandıkları bir dizi teknik ve yaklaşımı kapsar (Büyüköztürk vd., 2013). Nitel araştırma, genellikle derinlemesine anlayış ve zengin bir açıklama sağlama amacıyla kullanılır. Bu yüzden tematik analiz, nitel araştırmaların analizinde öğrenme ve öğretme için daha faydalı bir yöntem olduğu öne sürülebilir (Braun & Clarke, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme formu 10 adet açık uçlu sorudan oluşmakta ve bu

görüşmeden toplanan veriler tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Veriler Maxqda 12 programına yüklenmiş ve elde edilen veriler bu program aracılığıyla analiz edilmiştir.

Nitel verilerden elde edilen sonuçların analizinde görüşme yapılan öğretmenlere Ö1, Ö2,Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir. Verilerin sayısallaştırılması ve gruplandırılması, tematik analizin bir parçasıdır ve nitel araştırmalardan elde edilen karmaşık verilerin anlaşılmasını ve sunulmasını kolaylaştırır. Veriler sayısallaştırılıp gruplandırılmasından sonra bulgular bölümünde bu temalar ve alt temalar üzerinde ayrıntılı bir inceleme yapılmıştır. Bu bölümde, bulgular daha ayrıntılı bir şekilde sunularak, her bir tema veya alt tema altında hangi verilerin bulunduğu ve bu verilerin ne anlama geldiği açıklanmıştır. Ayrıca her temada öğretmen görüşlerinden örnekler verilmiştir.



BÖLÜM 4

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutundan elde edilen verilerin bulgularından bahsedilmiştir.

4. NİCEL BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeyleri ile tutumlarının demografik değişkenlere göre incelemek amacıyla KEİYA ve KKTÖ ile ulaşılan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öz yeterlilik ve Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algılarını belirlemek amacıyla uygulanan KEİYA'dan elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin betimsel istatistik sonuçları.

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	s
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	309	24,16	5,24
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	309	23,42	5,84
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	309	26,28	3,88
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	309	27,97	4,73
Ölçeğin tamamı	309	101,83	16,17

Tablo 4.1.1. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' düzeyi ($\bar{X}=24,16$), 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' düzeyi ($\bar{X}=23,42$), 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' düzeyi ($\bar{X}=26,28$), 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' düzeyi ($\bar{X}=27,97$) ve ölçeğin tamamında ($\bar{X}=101,83$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Kadın	258	24,19	5,14	307	,290	,772
	Erkek	51	23,96	5,78			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Kadın	258	23,64	5,84	307	1,436	,152
	Erkek	51	22,35	5,78			
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Kadın	258	26,84	3,76	307	5,978	,000
	Erkek	51	23,47	3,21			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Kadın	258	28,59	4,51	307	5,434	,000
	Erkek	51	24,82	4,60			
Ölçeğin tamamı	Kadın	258	103,26	15,73	307	3,558	,000
	Erkek	51	94,61	16,55			

Tablo 4.1.2'ye göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=24,19$; $s=5,14$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=23,96$; $s=5,78$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307); ,290$; $p>0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=23,64$; $s=5,84$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=22,35$; $s=5,78$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307); 1,436$; $p>0,05$]. Bunlara karşılık KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi

ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=26,84$; $s=3,76$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=23,47$; $s=3,21$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):5,978; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=28,59$; $s=4,51$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=24,82$; $s=4,60$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):5,434; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise kadın öğretmenler ($\bar{X}=103,26$; $s=15,73$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=94,61$; $s=16,55$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):3,558; $p<0,05$].

4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin medeni durumu değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların medeni durumu değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının medeni durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p																																
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evli	201	24,66	4,95	307	2,332	,020																																
	Bekar	108	23,21	5,66				Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evli	201	23,44	6,06	307	,077	,938	Bekar	108	23,39	4,43	Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evli	258	25,81	4,17	307	-2,979	,003	Bekar	51	27,17	3,09	Ölçme değerlendirme	Evli	258	26,99	4,99	307	-5,203	,000
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evli	201	23,44	6,06	307	,077	,938																																
	Bekar	108	23,39	4,43				Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evli	258	25,81	4,17	307	-2,979	,003	Bekar	51	27,17	3,09	Ölçme değerlendirme	Evli	258	26,99	4,99	307	-5,203	,000	Bekar	51	29,81	3,57								
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evli	258	25,81	4,17	307	-2,979	,003																																
	Bekar	51	27,17	3,09				Ölçme değerlendirme	Evli	258	26,99	4,99	307	-5,203	,000	Bekar	51	29,81	3,57																				
Ölçme değerlendirme	Evli	258	26,99	4,99	307	-5,203	,000																																
	Bekar	51	29,81	3,57																																			

konusundaki yeterlilikleri							
Ölçeğin tamamı	Evli	258	100,90	16,94	307	-1,391	,165
	Bekar	51	103,57	14,54			

Tablo 4.1.3'e göre KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler ($\bar{X}=23,44$; $s=6,06$) ile bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=23,39$; $s=5,43$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t(307):,077; $p>0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise evli öğretmenler ($\bar{X}=100,90$; $s=16,94$) ile bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=103,57$; $s=14,54$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t(307):-1,391; $p>0,05$]. Bunlara karşılık KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre evli öğretmenler ($\bar{X}=24,66$; $s=4,95$) ile bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=23,21$; $s=5,66$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında evli öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):2,332; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler ($\bar{X}=25,81$; $s=4,17$) ile bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=27,17$; $s=3,09$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):-2,979; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler ($\bar{X}=26,99$; $s=4,99$) ile bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=29,81$; $s=3,57$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):-5,203; $p<0,05$].

4.1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin yaş grubu değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.4'te verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının yaş grubu değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Alt Boyut	Yaş Grubu	n	\bar{X}	s
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	20-27 Yaş	36	24,17	5,88
	28-35 Yaş	195	23,56	5,19
	36-43 Yaş	75	25,59	4,93

	44 ve üzeri	3	26,67	,58
Kaynaştırma eğitimi uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	20-27 Yaş	36	22,42	3,98
	28-35 Yaş	195	22,56	5,36
	36-43 Yaş	75	26,04	7,03
	44 ve üzeri	3	26,00	,00
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	20-27 Yaş	36	25,92	3,40
	28-35 Yaş	195	25,65	3,87
	36-43 Yaş	75	28,12	3,64
	44 ve üzeri	3	26,00	,00
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	20-27 Yaş	36	27,92	5,71
	28-35 Yaş	195	27,18	4,90
	36-43 Yaş	75	30,08	2,97
	44 ve üzeri	3	27,00	,00
Ölçeğin tamamı	20-27 Yaş	36	100,42	15,88
	28-35 Yaş	195	98,96	15,80
	36-43 Yaş	75	109,83	15,05
	44 ve üzeri	3	105,67	,57

Tablo 4.1.4’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA’dan aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KEİYA’nın alt boyutlarına bakıldığında ‘Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği’ alt boyutunda 44 ve üzeri yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,67$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 28-35 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=23,56$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. ‘Kaynaştırma eğitimi uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği’ alt boyutunda, 36-43 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,04$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 20-27 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=22,42$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. ‘Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği’ alt boyutunda, 36-43 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=28,12$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 28-35 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=25,65$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. ‘Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri’ alt boyutunda, 36-43 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=30,08$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 44 ve üzeri yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=27,00$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. KEİYA’dan alınan toplam puanların ortalaması

incelendiğinde ise 36-43 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=109,83$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 28-35 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=98,96$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların yaş grubu değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam öz yeterlilik puanlarından aldıkları ortalama puanların yaş grubu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Gruplar Arası	240,742	80,247	3	2,975	,032	,028	28-35 yaş ile 36-43 yaş
	Gruplar İçi	8227,802	26,976	305				
	Toplam	8468,544		308				
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Gruplar Arası	713,884	237,961	3	7,417	,000	,068	20-27 yaş ile 36-43 yaş
	Gruplar İçi	9785,579	32,084	305				
	Toplam	10499,463		308				
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Gruplar Arası	337,250	112,417	3	7,990	,000	,073	20-27 yaş ile 36-43 yaş
	Gruplar İçi	4291,255	14,070	305				
	Toplam	4628,505		308				
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Gruplar Arası	457,111	152,371	3	7,217	,000	,067	28-35 yaş ile 36-43 yaş
	Gruplar İçi	6439,624	21,114	305				
	Toplam	6896,738		308				
Ölçeğin tamamı	Gruplar Arası	6519,414	2173,138	3	8,959	,000	,081	20-27 yaş ile 36-43 yaş
	Gruplar İçi	73985,835	242,577	305				
	Toplam	80505,249		308				

Tablo 4.1.5'e göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=2,975$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=25,59$; $s=4,93$), 28-35 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=23,56$; $s=5,19$) göre kaynaştırma eğitimine karşı özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=7,417$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=26,04$; $s=7,03$), 20-27 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=22,42$; $s=3,98$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=26,04$; $s=7,03$), 28-35 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=22,56$; $s=5,36$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=7,990$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=28,12$; $s=3,64$), 20-27 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=25,92$; $s=3,40$) göre kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=28,12$; $s=3,64$), 28-35 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=25,65$; $s=3,87$) göre kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında

anlamli farklilik bulunmaktadir (F=7,217; p<0,05). Gruplar arasindaki anlamli farklilikin hangi gruplar arasinda oldugunu belirlemek amacıyla post hoc test karstilarimalarindan Tukey sonuclarina gore, 36-43 yas araliginda olan okul oncesi ogretmenlerinin (\bar{X} =30,08; s=2,97), 28-35 yas araliginda olan okul oncesi ogretmenlerine (\bar{X} =27,18; s=4,89) gore olcme degerlendirme konusundaki yeterlilikleri daha yuksek olduğu belirlenmistir.

KEİYA olcegin tamamında okul oncesi ogretmenlerinin yas grubu değişkenine gore aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamli farklilik bulunmaktadir (F=8,959; p<0,05). Gruplar arasindaki anlamli farklilikin hangi gruplar arasinda oldugunu belirlemek amacıyla post hoc test karstilarimalarindan Tukey sonuclarina gore, 36-43 yas araliginda olan okul oncesi ogretmenlerinin (\bar{X} =109,83; s=15,05), 20-27 yas araliginda olan okul oncesi ogretmenlerine (\bar{X} =100,42; s=15,88) gore kaynaştirma eğitimine karşı öz yeterliliklerinin daha yuksek olduğu belirlenmistir. Ayrıca 36-43 yas araliginda olan okul oncesi ogretmenlerinin (\bar{X} =109,83; s=15,05), 28-35 yas araliginda olan okul oncesi ogretmenlerine (\bar{X} =98,96; s=15,80) gore kaynaştirma eğitimine karşı öz yeterliliklerinin daha yuksek olduğu belirlenmistir.

4.1.4. Okul oncesi ogretmenlerinin kaynaştirma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin eğitim durumu değişkeni ačíısından analizi

Okul oncesi ogretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların eğitim durumu değişkenine gore kaynaştirma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamli farklilik olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6. Okul oncesi ogretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının eğitim durumu değişkenine gore t-testi sonucları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Lisans	267	23,99	5,37	307	-1,442	,150
	Lisansüstü	42	25,24	4,28			
Kaynaştirma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Lisans	267	23,11	5,97	307	-2,412	,016
	Lisansüstü	42	25,43	4,49			
Kaynaştirma eğitimi ilkelerini	Lisans	267	26,00	3,77	307	-3,269	,001
	Lisansüstü	42	28,07	4,11			

bilme ve uygulayabilme yeterliliği							
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Lisans	267	27,67	4,79	307	-2,810	,005
	Lisansüstü	42	29,86	3,86			
Ölçeğin tamamı	Lisans	267	100,77	16,24	307	-2,953	,003
	Lisansüstü	42	108,60	14,05			

Tablo 4.1.6'ya göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=23,99$; $s=5,37$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=25,24$; $s=4,28$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-1,442$; $p>0,05$]. Buna karşılık KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=23,11$; $s=5,97$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=25,43$; $s=4,49$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-2,412$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=26,00$; $s=3,77$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=28,07$; $s=4,11$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-3,269$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=27,67$; $s=4,79$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=29,86$; $s=3,86$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-2,810$; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=100,77$; $s=16,24$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=108,60$; $s=14,05$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-2,953$; $p<0,05$].

4.1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin meslekteki kıdem yılları değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yıllarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.7'ye verilmiştir.

Tablo 4.1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının meslekteki kıdem yılları değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Alt Boyut	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	s
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	1-3 Yıl	48	23,15	5,58
	4-7 Yıl	63	22,62	4,78
	8-11 Yıl	126	24,70	5,43
	12 yıl ve üzeri	72	25,22	4,72
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	1-3 Yıl	48	21,06	4,62
	4-7 Yıl	63	21,60	5,47
	8-11 Yıl	126	23,90	5,40
	12 yıl ve üzeri	72	25,75	6,61
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	1-3 Yıl	48	25,88	2,90
	4-7 Yıl	63	24,43	3,26
	8-11 Yıl	126	25,93	4,10
	12 yıl ve üzeri	72	28,79	3,31
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	1-3 Yıl	48	27,63	5,23
	4-7 Yıl	63	26,86	4,58
	8-11 Yıl	126	27,45	5,13
	12 yıl ve üzeri	72	30,08	2,86
Ölçeğin tamamı	1-3 Yıl	48	97,71	14,96
	4-7 Yıl	63	95,51	14,26
	8-11 Yıl	126	101,98	16,77
	12 yıl ve üzeri	72	109,85	14,16

Tablo 4.1.7'ye görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KEİYA'nın alt boyutlarına bakıldığında 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=25,22$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=22,62$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=25,75$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 1-3 yıl arası

kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=21,06$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. ‘Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği’ alt boyutunda, 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=28,79$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=24,43$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. ‘Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri’ alt boyutunda, 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=30,08$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,86$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. KEİYA’dan alınan toplam puanların ortalaması incelendiğinde ise 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=109,85$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=95,51$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA’dan aldıkları ortalama puanların mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA’nın alt boyutları ile toplam öz yeterlilik puanlarından aldıkları ortalama puanların meslekteki kıdem yılları değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Gruplar Arası	316,723	105,574	3	3,950	,009	,037	4-7 yıl ile 12 yıl ve üzeri, 4-7 yıl ile 8-11 yıl arası
	Gruplar İçi	8151,820	26,727	305				
	Toplam	8468,544		308				
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Gruplar Arası	895,214	298,405	3	9,476	,000	,085	1-3 yıl ile 8-11 yıl, 4-7 yıl ile 8-11 yıl arası, 4-7 yıl ile 12 yıl ve üzeri
	Gruplar İçi	9604,249	31,489	305				
	Toplam	10499,463		308				
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Gruplar Arası	693,594	231,198	3	17,920	,000	,149	1-3 yıl ile 12 yıl ve üzeri, 4-7 yıl ile 8-11 yıl arası, 4-7 yıl ile 12 yıl ve üzeri
	Gruplar İçi	3934,911	12,901	305				
	Toplam	4628,505		308				

								üzeri, 8-11 yıl ile 12 yıl ve üzeri
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Gruplar Arası	439,059	146,353	3	6,912	,000	,063	1-3 yıl ile 12 yıl ve üzeri, 4-7 yıl ile 12 yıl ve üzeri, 8-11 yıl ile 12 yıl ve üzeri
	Gruplar İçi	6457,679	21,173	305				
	Toplam	6896,738		308				
Ölçeğin tamamı	Gruplar Arası	7964,299	2654,766	3	11,162	,000	,098	1-3 yıl ile 12 yıl ve üzeri, 4-7 yıl ile 8-11 yıl arası, 4-7 yıl ile 12 yıl ve üzeri, 8-11 yıl ile 12 yıl ve üzeri
	Gruplar İçi	72540,950	237,839	305				
	Toplam	80505,249		308				

Tablo 4.1.8'e göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3,950$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=24,70$; $s=5,43$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=22,62$; $s=4,78$) göre kaynaştırma eğitimine karşı özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=25,22$; $s=4,72$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=22,62$; $s=4,78$) göre kaynaştırma eğitimine karşı özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=9,476$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=23,90$; $s=5,40$), 1-3 yıl arası kıdem

yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=21,06$; $s=4,62$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=23,90$; $s=5,40$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=21,60$; $s=5,47$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=25,75$; $s=6,61$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=21,60$; $s=5,47$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=17,920$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=25,93$; $s=4,10$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=24,43$; $s=3,26$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=28,79$; $s=3,31$), 1-3 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=25,88$; $s=2,90$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=24,43$; $s=3,26$) ve 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=25,93$; $s=4,10$) göre Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=6,912$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=30,08$; $s=2,86$), 1-3 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=27,63$; $s=5,23$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=26,86$; $s=4,58$) ve 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=27,45$; $s=5,13$) göre ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA ölçeğın tamamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=11,162$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=101,98$; $s=16,77$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=95,51$; $s=14,26$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=109,85$; $s=14,16$), 1-3 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=97,71$; $s=14,96$), 4-7 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=95,51$; $s=14,26$) ve 8-11 yıl arası kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=101,98$; $s=16,78$) göre kaynaştırma eğitime karşı öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.9. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p																				
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Var	138	25,55	5,34	307	4,321	,000																				
	Yok	171	23,03	4,89				Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Var	138	25,72	5,70	307	6,620	,000	Yok	171	21,57	5,28	Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Var	138	26,93	3,63	307	2,688	,008
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Var	138	25,72	5,70	307	6,620	,000																				
	Yok	171	21,57	5,28				Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Var	138	26,93	3,63	307	2,688	,008	Yok	171	25,75	4,00								
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Var	138	26,93	3,63	307	2,688	,008																				
	Yok	171	25,75	4,00																							

Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Var	138	28,48	4,38	307	1,698	,090
	Yok	171	27,56	4,97			
Ölçeğin tamamı	Var	138	106,68	15,70	307	4,911	,000
	Yok	171	97,92	15,51			

Tablo 4.1.9'a göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=25,55$; $s=5,34$) ile çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,03$; $s=4,89$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):4,321$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=25,72$; $s=5,70$) ile çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=21,57$; $s=5,28$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):6,620$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=26,93$; $s=3,63$) ile çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=25,75$; $s=4,00$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):6,688$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=28,48$; $s=4,38$) ile çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=27,56$; $s=4,97$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):1,698$; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=106,68$; $s=15,70$) ile çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=97,92$; $s=15,51$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):4,911$; $p<0,05$].

4.1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.10. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	267	23,76	5,06	307	-3,429	,001
	Hayır	42	26,69	5,73			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	267	23,40	5,98	307	-,176	,861
	Hayır	42	23,57	4,94			
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	267	26,02	3,78	307	-3,000	,003
	Hayır	42	27,93	4,11			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	267	27,51	4,43	307	-4,491	,000
	Hayır	42	30,93	5,52			
Ölçeğin tamamı	Evet	267	100,69	15,90	307	-3,189	,002
	Hayır	42	109,12	16,11			

Tablo 4.1.10'a göre KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alan öğretmenler (\bar{X} =23,40; s =5,98) ile özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenlerin (\bar{X} =23,57; s =4,94) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307)$:-,176; $p>0,05$]. Buna karşılık KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alan öğretmenler (\bar{X} =23,76; s =5,06) ile

özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=26,69$; $s=5,73$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-3,429$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=26,02$; $s=3,78$) ile özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=27,93$; $s=4,11$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-3,000$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=27,51$; $s=4,43$) ile özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=30,93$; $s=5,52$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-4,491$; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=100,69$; $s=15,90$) ile özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=109,12$; $s=16,11$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-3,189$; $p<0,05$].

4.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.11. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Lisans	204	23,90	5,49	271	,272	,786
	Hizmetiçi Eğitim	69	23,71	3,43			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan	Lisans	204	23,16	5,88	271	-,810	,419
	Hizmetiçi Eğitim	69	23,83	6,09			

yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği							
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Lisans	204	25,62	3,55	271	-2,395	,017
	Hizmetiçi Eğitim	69	26,87	4,30			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Lisans	204	27,03	4,31	271	-2,125	,035
	Hizmetiçi Eğitim	69	28,35	4,87			
Ölçeğin tamamı	Lisans	204	99,71	15,82	271	-1,388	,166
	Hizmetiçi Eğitim	69	102,75	15,58			

Tablo 4.1.11'e göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=23,90$; $s=5,49$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,71$; $s=3,43$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(271):,272$; $p>0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=23,16$; $s=5,88$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,83$; $s=6,09$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(271):-,810$; $p>0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=99,71$; $s=15,83$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=102,75$; $s=15,58$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(271):-1,388$; $p>0,05$]. Bunlara karşılık KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=25,62$; $s=3,55$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=26,87$; $s=4,30$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(271):-2,395$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=27,03$; $s=4,31$) ile hizmet içi eğitimde

eğitim alan retmenlerin ($\bar{X}=28,35$; $s=4,87$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında hizmet içi eğitim alan üretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(271):-2,125$; $p<0,05$].

4.1.9. Okul ncesi retmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkeni açısından analizi

Okul ncesi retmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.12. Okul ncesi retmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p																																												
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	252	24,72	5,32	307	4,097	,000																																												
	Hayır	57	21,65	4,07				Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	252	24,48	5,73	307	7,252	,000	Hayır	57	18,74	3,61	Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	252	27,11	3,58	307	8,793	,000	Hayır	57	22,63	2,91	lme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	252	28,75	4,37	307	6,478	,000	Hayır	57	24,53	4,77	ölçeğin tamamı	Evet	252	105,06	15,74	307	8,132	,000
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	252	24,48	5,73	307	7,252	,000																																												
	Hayır	57	18,74	3,61				Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	252	27,11	3,58	307	8,793	,000	Hayır	57	22,63	2,91	lme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	252	28,75	4,37	307	6,478	,000	Hayır	57	24,53	4,77	ölçeğin tamamı	Evet	252	105,06	15,74	307	8,132	,000	Hayır	57	87,54	8,54								
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	252	27,11	3,58	307	8,793	,000																																												
	Hayır	57	22,63	2,91				lme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	252	28,75	4,37	307	6,478	,000	Hayır	57	24,53	4,77	ölçeğin tamamı	Evet	252	105,06	15,74	307	8,132	,000	Hayır	57	87,54	8,54																				
lme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	252	28,75	4,37	307	6,478	,000																																												
	Hayır	57	24,53	4,77				ölçeğin tamamı	Evet	252	105,06	15,74	307	8,132	,000	Hayır	57	87,54	8,54																																
Ölçeğin tamamı	Evet	252	105,06	15,74	307	8,132	,000																																												
	Hayır	57	87,54	8,54																																															

Tablo 4.1.12'ye göre KEİYA'nın 'özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi retmenlerinin öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan üretmenler ($\bar{X}=24,72$; $s=5,332$) ile öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olmayan retmenlerin ($\bar{X}=21,65$;

$s=4,07$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):4,079$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=24,48$; $s=5,73$) ile öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=18,74$; $s=3,61$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):7,252$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=27,11$; $s=3,58$) ile öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=22,63$; $s=2,91$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):8,793$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=28,75$; $s=4,37$) ile öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=24,53$; $s=4,77$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):6,478$; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=105,06$; $s=15,74$) ile öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=87,54$; $s=8,54$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):8,132$; $p<0,05$].

4.1.10. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresine göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.13'te verilmiştir.

Tablo 4.1.13. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Alt Boyut	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	s
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	0-4 Ay	27	21,78	4,56
	5-8 Ay	66	24,15	5,18
	9-12 Ay	78	22,67	5,10
	13 ay ve üzeri	81	28,15	4,00
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	0-4 Ay	27	18,85	4,36
	5-8 Ay	66	21,86	4,34
	9-12 Ay	78	25,19	5,62
	13 ay ve üzeri	81	27,81	4,78
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	0-4 Ay	27	26,67	3,53
	5-8 Ay	66	25,82	3,69
	9-12 Ay	78	26,69	3,19
	13 ay ve üzeri	81	28,70	3,34
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	0-4 Ay	27	27,89	5,65
	5-8 Ay	66	28,68	5,09
	9-12 Ay	78	27,58	3,57
	13 ay ve üzeri	81	30,22	3,53
Ölçeğin tamamı	0-4 Ay	27	95,19	13,10
	5-8 Ay	66	100,52	16,28
	9-12 Ay	78	102,13	13,61
	13 ay ve üzeri	81	114,89	13,09

Tablo 4.1.13'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KEİYA'nın alt boyutlarına bakıldığında 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=28,15$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=21,78$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=27,81$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=18,85$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri

($\bar{X}=28,70$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,67$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. ‘Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri’ alt boyutunda, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=30,22$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=27,58$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. KEİYA’dan alınan toplam puanların ortalaması incelendiğinde ise 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=114,89$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=95,19$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA’dan aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.14. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA’nın alt boyutları ile toplam öz yeterlilik puanlarından aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Gruplar Arası	1535,848	511,949	3	22,816	,000		0-4 ay ile 13 ay ve üzeri, 5-8 ay ile 13 ay ve üzeri, 9-12 ay ile 13 ay ve üzeri
	Gruplar İçi	5564,707	22,438	248				
	Toplam	7100,556		251				
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Gruplar Arası	2247,419	749,140	3	31,039	,000		0-4 ay ile 5-8 ay, 0-4 ay ile 9-12 ay, 0-4 ay ile 13 ay ve üzeri, 5-8 ay ile 9-12 ay, 5-8 ay ile 13 ay ve üzeri, 9-12 ay ile 13 ay ve üzeri
	Gruplar İçi	5985,518	24,135	248				
	Toplam	8232,937		251				
Kaynaştırma eğitimi	Gruplar Arası	334,785	111,595	3	9,585	,000		0-4 ay ile 13 ay ve üzeri

ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Gruplar İçi	2887,322	11,642	248			üzeri, 5-8 ay ile 13 ay ve üzeri, 9-12 ay ile 13 ay ve üzeri
	Toplam	3222,107		251			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Gruplar Arası	303,227	101,076	3	5,583	,001	9-12 ay ile 13 ay ve üzeri
	Gruplar İçi	4490,023	18,105	248			
	Toplam	4793,20		251			
Ölçeğin tamamı	Gruplar Arası	12491,707	4163,902	3	20,794	,000	0-4 ay ile 13 ay ve üzeri, 5-8 ay ile 13 ay ve üzeri, 9-12 ay ile 13 ay ve üzeri
	Gruplar İçi	49661,277	200,247	248			
	Toplam	62152,984		251			

Tablo 4.1.14'e göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=22,816$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=28,15$; $s=4,00$), 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=21,78$; $s=4,56$), 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=24,15$; $s=5,18$) ve 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=22,67$; $s=5,10$) göre kaynaştırma eğitimine karşı özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=31,039$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=21,86$; $s=4,34$), 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=18,85$; $s=4,36$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=25,19$; $s=5,62$),

0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=18,85$; $s=4,36$) ve 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=21,86$; $s=4,34$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=27,81$; $s=4,78$), 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=18,85$; $s=4,36$), 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=21,86$; $s=4,34$) ve 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=25,19$; $s=5,62$) göre kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=9,585$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=28,70$; $s=3,34$), 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=26,67$; $s=3,53$), 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=25,82$; $s=3,69$) ve 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=26,69$; $s=3,19$) göre kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=5,583$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=30,22$; $s=3,53$), 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=27,58$; $s=3,57$) göre ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA ölçeğinin tamamında okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=20,794$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=114,89$;

s=13,09), 0-4 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine (\bar{X} =95,19; s=13,10), 5-8 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine (\bar{X} =100,52; s=16,28) ve 9-12 ay çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine (\bar{X} =102,13; s=13,61) göre kaynaştırma eğitimine karşı öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.11. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türüne göre kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1.15'te verilmiştir.

Tablo 4.1.15. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Alt Boyut	Engel Türü	n	\bar{X}	s
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Görme Engelli	15	26,27	2,15
	Zihin Engelli	174	25,06	5,62
	Fiziksel Engelli	24	24,96	5,28
	Konuşma Engelli	39	22,49	4,20
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Görme Engelli	15	26,60	5,10
	Zihin Engelli	174	24,27	5,29
	Fiziksel Engelli	24	26,88	8,55
	Konuşma Engelli	39	23,15	5,28
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Görme Engelli	15	26,80	2,01
	Zihin Engelli	174	27,05	3,86
	Fiziksel Engelli	24	27,88	4,23
	Konuşma Engelli	39	27,00	2,06
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Görme Engelli	15	27,80	3,73
	Zihin Engelli	174	28,93	4,81
	Fiziksel Engelli	24	29,25	2,92
	Konuşma Engelli	39	28,00	3,08
Ölçeğin tamamı	Görme Engelli	15	107,47	11,90
	Zihin Engelli	174	105,31	16,57
	Fiziksel Engelli	24	108,96	16,36
	Konuşma Engelli	39	100,64	11,78

Tablo 4.1.15'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KEİYA'nın alt boyutlarına bakıldığında 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda görme engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,27$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, konuşma engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=22,49$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, fiziksel engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,88$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, konuşma engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=23,15$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, fiziksel engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=27,88$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, görme engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=26,80$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, fiziksel engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=29,25$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, görme engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=27,80$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler. KEİYA'dan alınan toplam puanların ortalaması incelendiğinde ise fiziksel engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=108,96$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, konuşma engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=100,64$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.16. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam öz yeterlilik puanlarından aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Gruplar Arası	251,495	83,832	3	3,035	,030		Zihin Engelli-Konuşma Engeli
	Gruplar İçi	6849,061	27,617	248				
	Toplam	7100,556		251				
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan	Gruplar Arası	281,330	93,777	3	2,925	,340		
	Gruplar İçi	7951,607	32,063	248				

yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Toplam	8232,937		251		
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Gruplar Arası	16,548	5,516	3	,427	,734
	Gruplar İçi	3205,559	12,926	248		
	Toplam	3222,107		251		
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Gruplar Arası	47,178	15,726	3	,822	,483
	Gruplar İçi	4746,072	19,137	248		
	Toplam	4793,250		251		
Ölçeğin tamamı	Gruplar Arası	1224,077	408,026	3	1,661	,176
	Gruplar İçi	60928,907	245,681	248		
	Toplam	62152,984		251		

Tablo 4.1.16'ya göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3,035$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, zihinsel engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=25,06$; $s=5,62$), konuşma engelli öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=22,49$; $s=4,20$) göre kaynaştırma eğitimine karşı özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=2,925$; $p>0,05$). KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,427$; $p>0,05$). KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,822$; $p>0,05$). KEİYA ölçeğinin tamamında ise okul öncesi öğretmenlerinin özel

gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=1,661$; $p>0,05$).

4.1.12. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin kaynaştırma eğitimi alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.17. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	267	24,41	5,18	307	2,150	,032
	Hayır	42	22,55	5,43			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	267	23,77	5,98	307	2,665	,008
	Hayır	42	21,21	4,28			
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	267	26,28	3,91	307	-,007	,994
	Hayır	42	26,29	3,68			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	267	27,93	4,67	307	-,358	,720
	Hayır	42	28,21	5,15			
Ölçeğin tamamı	Evet	267	102,39	16,42	307	1,543	,124
	Hayır	42	98,26	14,11			

Tablo 4.1.17'ye göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X}=24,41$; $s=5,18$) ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=22,55$; $s=5,43$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):2,150$; $p<0,05$]. KEİYA'nın

'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X}=23,77$; $s=5,98$) ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=21,21$; $s=4,28$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):2,665$; $p<0,05$]. Bunlara karşılık KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X}=26,28$; $s=3,91$) ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=26,29$; $s=3,68$) aldıkları kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-,007$; $p>0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X}=27,93$; $s=4,67$) ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=28,21$; $s=5,15$) aldıkları ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-,358$; $p>0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X}=102,39$; $s=16,42$) ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=98,26$; $s=14,11$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):1,543$; $p>0,05$].

4.1.13. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.18. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Lisans	189	25,54	5,72	265	,645	,520
	Hizmetiçi Eğitim	78	24,09	3,57			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan	Lisans	189	23,70	6,14	265	-,311	,756
	Hizmetiçi Eğitim	78	23,95	5,60			

yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği							
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Lisans	189	26,33	3,87	265	,340	,734
	Hizmetiçi Eğitim	78	26,15	4,03			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Lisans	189	28,38	4,55	265	2,464	,014
	Hizmetiçi Eğitim	78	26,85	4,82			
Ölçeğin tamamı	Lisans	189	102,95	16,99	265	,866	,387
	Hizmetiçi Eğitim	78	101,04	14,98			

Tablo 4.1.18'e göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=24,54$; $s=5,72$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=24,09$; $s=3,57$) aldıkları özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(265):,645$; $p>0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=23,70$; $s=6,14$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,95$; $s=5,60$) aldıkları kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(265):-,311$; $p>0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=26,33$; $s=3,87$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=26,15$; $s=4,03$) aldıkları kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(265):,340$; $p>0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=102,95$; $s=16,99$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=101,04$; $s=14,98$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(265):,866$; $p>0,05$]. Bunlara karşılık KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle

alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=28,38$; $s=4,55$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=26,85$; $s=4,82$) aldıkları ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanları arasında lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(265):2,464$; $p<0,05$].

4.1.14. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.19. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p																																												
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	123	25,13	5,60	307	2,684	,008																																												
	Hayır	186	23,51	4,90				Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	123	25,88	5,00	307	6,384	,000	Hayır	186	21,80	5,80	Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	123	27,32	3,17	307	3,906	,000	Hayır	186	25,60	4,15	Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	123	28,76	3,60	307	2,390	,017	Hayır	186	27,45	5,30	Ölçeğin tamamı	Evet	123	107,08	14,30	307	4,805	,000
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	123	25,88	5,00	307	6,384	,000																																												
	Hayır	186	21,80	5,80				Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	123	27,32	3,17	307	3,906	,000	Hayır	186	25,60	4,15	Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	123	28,76	3,60	307	2,390	,017	Hayır	186	27,45	5,30	Ölçeğin tamamı	Evet	123	107,08	14,30	307	4,805	,000	Hayır	186	98,36	16,43								
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	123	27,32	3,17	307	3,906	,000																																												
	Hayır	186	25,60	4,15				Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	123	28,76	3,60	307	2,390	,017	Hayır	186	27,45	5,30	Ölçeğin tamamı	Evet	123	107,08	14,30	307	4,805	,000	Hayır	186	98,36	16,43																				
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	123	28,76	3,60	307	2,390	,017																																												
	Hayır	186	27,45	5,30				Ölçeğin tamamı	Evet	123	107,08	14,30	307	4,805	,000	Hayır	186	98,36	16,43																																
Ölçeğin tamamı	Evet	123	107,08	14,30	307	4,805	,000																																												
	Hayır	186	98,36	16,43																																															

Tablo 4.1.19'a göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler ($\bar{X}=25,13$; $s=5,60$) ile şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,51$; $s=4,90$) aldıkları özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği puanları arasında şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):2,684; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler ($\bar{X}=25,88$; $s=5,00$) ile şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=21,80$; $s=5,80$) aldıkları kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği puanları arasında şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):6,384; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler ($\bar{X}=27,32$; $s=3,17$) ile şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=25,60$; $s=4,15$) aldıkları kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği puanları arasında şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):-3,906; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler ($\bar{X}=28,76$; $s=3,60$) ile şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=27,45$; $s=5,30$) aldıkları ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri puanları arasında şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):2,390; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler ($\bar{X}=107,08$; $s=14,30$) ile şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=98,36$; $s=16,43$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):4,805; $p<0,05$].

4.1.15. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.20. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Bilgi edinme isteği	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	249	23,86	5,22	307	-2,003	,046
	Hayır	60	25,37	5,19			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği	Evet	249	23,24	5,62	307	-1,148	,252
	Hayır	60	24,20	6,66			
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	249	26,59	3,78	307	2,886	,004
	Hayır	60	25,00	4,03			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	249	28,46	4,64	307	3,763	,000
	Hayır	60	25,95	4,62			
Ölçeğin tamamı	Evet	249	102,15	16,02	307	,701	,484
	Hayır	60	100,52	16,84			

Tablo 4.1.20'ye göre KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler ($\bar{X}=23,24$; $s=5,62$) ile kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=24,20$; $s=6,66$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-1,148$; $p>0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler ($\bar{X}=102,15$; $s=16,02$) ile kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=100,52$; $s=16,84$) aldıkları

öz yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [t(307):,701; p>0,05]. Bunlara karşılık KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler ($\bar{X}=23,86$; $s=5,22$) ile kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=25,37$; $s=5,19$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):-2,003; p<0,05]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler ($\bar{X}=26,59$; $s=3,78$) ile kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=25,00$; $s=4,03$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):-2,886; p<0,05]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler ($\bar{X}=28,46$; $s=4,64$) ile kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=25,95$; $s=4,62$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [t(307):3,763; p<0,05].

4.1.16. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'dan aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.21. Okul öncesi öğretmenlerinin KEİYA'nın alt boyutları ile toplam tutum puanlarının özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği	Evet	250	24,54	5,22	307	2,681	,008
	Hayır	59	22,53	5,07			
Kaynaştırma eğitiminde uygulanan	Evet	250	23,96	5,89	307	3,352	,001
	Hayır	59	21,17	5,06			

yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği							
Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği	Evet	250	26,60	3,90	307	2,972	,003
	Hayır	59	24,95	3,52			
Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri	Evet	250	28,26	4,64	307	2,225	,027
	Hayır	59	26,75	4,97			
Ölçeğin tamamı	Evet	250	103,35	16,15	307	3,463	,001
	Hayır	59	95,39	14,70			

Tablo 4.2'e göre KEİYA'nın 'Özel gereksinimli bireyleri tanıyabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler ($\bar{X}=24,54$; $s=5,22$) ile özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=22,53$; $s=5,07$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):2,681$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler ($\bar{X}=23,96$; $s=5,89$) ile özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=21,17$; $s=5,06$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):3,352$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve uygulayabilme yeterliliği' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler ($\bar{X}=26,60$; $s=3,90$) ile özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=24,95$; $s=3,52$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):2,972$; $p<0,05$]. KEİYA'nın 'Ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri' alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler ($\bar{X}=28,26$; $s=4,64$) ile özel gereksinimli bir çocuğun

kaynaştırılmasını istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=26,75$; $s=4,97$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):2,225$; $p<0,05$]. KEİYA'dan alınan toplam öz yeterlilik puanlarına göre ise özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler ($\bar{X}=103,35$; $s=16,15$) ile özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=95,39$; $s=14,70$) aldıkları öz yeterlilik puanları arasında özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):3,463$; $p<0,05$].

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Düzeylerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan KKTÖ'nden elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları betimsel istatistik sonuçları.

Madde No	\bar{X}	s	Madde No	\bar{X}	s
1	1,94	1,21	16	3,45	1,09
2	2,63	1,13	17	3,54	1,12
3	1,84	0,97	18	3,13	1,24
4	3,71	1,06	19	2,72	1,05
5	2,44	1,01	20	3,32	1,14
6	1,94	0,93	21	2,49	1,11
7	3,84	1,02	22	2,46	1,15
8	2,93	1,09	23	2,11	1,17
9	2,20	0,93	24	2,26	1,16
10	3,05	0,97	25	2,82	1,19
11	2,13	1,09	26	3,75	1,07
12	2,46	0,99	27	2,83	1,08
13	3,91	0,95	28	3,06	1,23
14	1,62	0,83	29	2,17	1,07
15	2,37	1,14	30	2,50	1,09
Genel Toplam				2,72	0,41

Tablo 4.2.1'e göre okul öncesi öğretmenleri 13. madde ile ($\bar{X}=3,91$) en yüksek, 14. madde ile ($\bar{X}=1,62$) en düşük ortalama tutum puanına sahiptirler. KKTÖ'nün tamamına bakıldığında ise ($\bar{X}=2,72$) tutum ortalama puanı bulunmaktadır. Buna göre okul öncesi öğretmenleri 'Katılıyorum' derecesinde tutuma sahiptirler.

KKTÖ'nden alınan puanlar artış gösterdikçe okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanları artmaktadır. KKTÖ'den alınan puanlara bakıldığında 30-150 arasında değişim göstermektedir. Bu aralık üç eş parçaya bölünerek 30-70 arası puan alan okul öncesi öğretmenlerin 'düşük', 71-110 arası puan alan okul öncesi öğretmenlerin 'orta' ve 111-150 arası puan alan okul öncesi öğretmenlerin 'yüksek' düzeyde tutuma sahip olanlar şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarından aldıkları toplam puanlara göre tutum düzeyleri Tablo 4.2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin toplam tutum puanlarının dağılım düzeyi.

Tutum Düzeyi	f	%
Düşük (30-70)	59	19,09
Orta (71-110)	235	76,05
Yüksek (111-150)	15	4,86
Toplam	309	100

Tablo 4.2.2'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin %4,86'sının (f=15) kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düzey grubunun 'yüksek' düzeyde olduğu, %76,05'inin (f=235) kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düzey grubunun 'orta' düzeyde olduğu ve %19,09'unun (f=59) kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düzey grubunun 'düşük' düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'nün toplam tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Kadın	258	81,60	12,90	307	-,014	,989
	Erkek	51	81,63	8,21			

Tablo 4.2.3'e göre KKTÖ'nün alınan toplam tutum puanlarına göre ise kadın öğretmenler ($\bar{X}=81,60$; $s=12,90$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=81,63$; $s=8,21$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-,014$; $p>0,05$].

4.2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin medeni durumu değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'dan aldıkları ortalama puanların medeni durumu değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'nün Tutum Ölçeği ile toplam tutum puanlarının medeni durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Medeni Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evli	201	80,65	12,35	307	-1,886	,060
	Bekar	108	83,39	11,88			

Tablo 4.2.4'e göre KKTÖ'nün tutum düzeyi boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre evli öğretmenler ($\bar{X}=80,65$; $s=12,35$) ile bekar öğretmenlerin ($\bar{X}=83,39$; $s=11,88$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-1,886$; $p>0,05$].

4.2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin yaş grubu değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2.5'te verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'nün toplam tutum puanlarının yaş grubu değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Yaş Grubu	n	\bar{X}	s
Tutum	20-27 Yaş	36	76,92	5,83
	28-35 Yaş	195	82,25	12,38
	36-43 Yaş	75	82,28	13,88
	44 ve üzeri	3	79,00	,000

Tablo 4.2.5'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KKTÖ'den alınan toplam puanların ortalaması incelendiğinde 36-43 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=82,28$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 20-27 yaş grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=76,92$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların yaş grubu değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların yaş grubu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Tutum	Gruplar Arası	927,275	309,092	3	2,085	,102	,020	
	Gruplar İçi	45212,557	148,238	305				
	Toplam	46139,832		308				

Tablo 4.2.6'ya göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=2,085$; $p>0,05$).

4.2.4. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların eğitim durumu değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının eğitim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Lisans	267	82,13	12,62	307	1,899	,059
	Lisansüstü	42	78,29	8,86			

Tablo 4.2.7'ye göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X}=82,13$; $s=12,62$) ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=78,29$; $s=8,86$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307)$: 1,899; $p<0,05$].

4.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin meslekteki kıdem yılları değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yıllarına göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2.8'de verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının meslekteki kıdem yılları değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Yaş Grubu	n	\bar{X}	s
Tutum	1-3 Yıl	48	78,81	6,47
	4-7 Yıl	63	82,68	16,17
	8-11 Yıl	126	83,71	12,96
	12 yıl ve üzeri	72	78,83	8,72

Tablo 4.2.8'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KKTÖ'den alınan toplam puanların ortalaması incelendiğinde ise 8-11 yıl grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=83,71$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 1-3 yıl grubundaki okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=78,81$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'deki toplam tutum puanlarından aldıkları ortalama puanların meslekteki kıdem yılları değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Tutum	Gruplar Arası	1561,154	520,385	3	3,560	,015	,034	8-11 yıl ile 12 yıl ve üzeri
	Gruplar İçi	44578,678	146,160	305				

Toplam	46139,832	308
--------	-----------	-----

Tablo 4.2.9'a göre KKTÖ ölçeğın tamamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerindeki kıdem yılları değişkenine göre aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3,560$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 8-11 yıl aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=83,71$; $s=12,96$), 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=78,83$; $s=8,72$) göre kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'dan aldıkları ortalama puanların çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.10. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Var	138	84,62	15,45	307	3,987	,000
	Yok	171	79,17	8,11			

Tablo 4.2.10'a göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin çevrelerinde özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=84,62$; $s=15,45$) ile çevresinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=79,17$; $s=8,11$) aldıkları tutum puanları arasında çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):3,987$; $p<0,05$].

4.2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri

arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.11. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları toplam tutum puanlarının özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evet	267	82,00	12,39	307	1,446	,149
	Hayır	42	79,07	11,01			

Tablo 4.2.11’e göre KKTÖ’den alınan toplam tutum puanlarına göre özel eğitim alanıyla alakalı eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=82,00$; $s=12,39$) ile özel eğitim alanıyla alakalı eğitim almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=79,07$; $s=11,01$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307): 1,446$; $p>0,05$].

4.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları ortalama puanların özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.12. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları toplam tutum puanlarının özel eğitim alanıyla alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Lisans	204	81,59	12,89	271	-,336	,737
	Hizmetiçi Eğitim	69	82,17	10,82			

Tablo 4.2.12’ye göre KKTÖ’den alınan toplam tutum puanlarına göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=81,59$; $s=12,89$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=82,17$; $s=10,82$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(271):-,336$; $p>0,05$].

4.2.9. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları ortalama puanların öncesinde sınıfında özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik

tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.13. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları toplam tutum puanlarının öncesinde sınıfta özel gereksinimli birey bulunması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evet	252	81,85	12,91	307	,748	,455
	Hayır	57	80,51	8,69			

Tablo 4.2.13’e göre KKTÖ’den alınan toplam tutum puanlarına göre öncesinde sınıfta özel gereksinimli birey olan öğretmenler ($\bar{X}=81,85$; $s=12,91$) ile öncesinde sınıfta özel gereksinimli birey olmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=80,51$; $s=8,69$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307); ,748$; $p>0,05$].

4.2.10. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2.14’te verilmiştir.

Tablo 4.2.14. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den alınan toplam tutum puanlarının özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	s
Tutum	0-4 Ay	27	78,11	7,75
	5-8 Ay	66	78,41	11,14
	9-12 Ay	78	81,13	14,04
	13 ay ve üzeri	81	86,60	13,22

Tablo 4.2.14’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları puanların ortalamaları farklılık göstermektedir. KKTÖ’den alınan toplam tutum puanına bakıldığında 13 ay ve üzerinde çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=86,60$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, 0-4 ay arası çalışma süresi olan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=78,11$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri

arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.15. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’deki toplam tutum puanlarından aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Tutum	Gruplar Arası	3030,870	1010,290	3	6,458	,000	0,072	0-4 ay ile 13 ay ve üzeri, 5-8 ay ile 13 ay ve üzeri, 9-12 ay ile 13 ay ve üzeri
	Gruplar İçi	38796,697	156,438	248				
	Toplam	41827,567		251				

Tablo 4.2.15’e göre KKTÖ ölçeğın tamamında okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ile çalışma süresi değişkenine göre aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=6,458$; $p<0,05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc test karşılaştırmalarından Tukey sonuçlarına göre, 13 ay ve üzeri çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=86,60$; $s=13,23$), 0-4 ay aralığında çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=78,11$; $s=7,75$), 5-9 ay aralığında çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=78,41$; $s=11,14$) ve 9-12 ay aralığında çalışma süresi bulunan okul öncesi öğretmenlerine ($\bar{X}=81,13$; $s=14,04$) göre kaynaştırma eğitime karşı tutum düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.11. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeylerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türüne göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2.16’da verilmiştir.

Tablo 4.2.16. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den alınan toplam tutum puanlarının özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	Engel Türü	n	\bar{X}	s
Tutum	Görme Engelli	15	77,00	7,94
	Zihin Engelli	174	82,55	14,59
	Fiziksel Engelli	24	79,50	5,80
	Konuşma Engelli	39	82,08	8,53

Tablo 4.2.16’da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den alınan toplam puanların ortalaması incelendiğinde zihinsel engelli öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=82,55$) ortalamasıyla en yüksek puan ortalamasına sahipken, görme engelli okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X}=77,00$) ortalamasıyla en düşük puan ortalamasına sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.17. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’deki toplam tutum puanlarından aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları.

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	f	p	η^2	Anlamlı Fark
Tutum	Gruplar Arası	571,666	190,555	3	1,145	,331	,014	
	Gruplar İçi	41255,901	166,354	248				
	Toplam	41827,567		251				

Tablo 4.2.17’ye göre KKTÖ ölçeğın tamamında okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyin engel türü değişkenine göre aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=1,145$; $p>0,05$).

4.2.12. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeylerinin kaynaştırma eğitimi alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den aldıkları ortalama puanların kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.18. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ’den alınan toplam tutum puanlarının kaynaştırma eğitimi alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Eğitim alma durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evet	267	82,33	12,80	307	2,663	,008
	Hayır	42	76,98	6,07			

Tablo 4.2.18'e göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X}=82,33$; $s=12,80$) ile kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin ($\bar{X}=76,98$; $s=6,07$) aldıkları tutum puanlarına göre kaynaştırma eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307)$: 2,663; $p<0,05$].

4.2.13. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.19. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının kaynaştırma eğitimiyle alakalı hangi seviyede eğitim alması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Lisans	190	82,67	13,74	266	,749	,455
	Hizmetiçi Eğitim	78	81,38	10,13			

Tablo 4.2.19'a göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenler ($\bar{X}=82,67$; $s=13,74$) ile hizmet içi eğitimde eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=81,38$; $s=10,13$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(266)$: ,749; $p>0,05$].

4.2.14. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.20. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının şu an sınıfında özel gereksinimli bireyin bulunması değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evet	123	78,15	9,55	307	-4,144	,000
	Hayır	186	83,89	13,27			

Tablo 4.2.20'ye göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunan öğretmenler ($\bar{X}=78,15$; $s=9,55$) ile şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin ($\bar{X}=83,89$; $s=13,27$) aldıkları tutum puanlarına göre şu an sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):-4,144$; $p<0,05$].

4.2.15. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.21. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları toplam tutum puanlarının kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemesi değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evet	249	82,50	12,89	307	2,637	,009
	Hayır	60	77,90	8,17			

Tablo 4.2.21'e göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler ($\bar{X}=82,50$; $s=12,89$) ile kaynaştırma konusunda bilgi edinmek istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=77,90$; $s=8,17$) aldıkları tutum puanlarına göre kaynaştırma konusunda bilgi edinmek isteyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(307):2,637$; $p<0,05$].

4.2.16. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkeni açısından analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den aldıkları ortalama puanların özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.22. Okul öncesi öğretmenlerinin KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarının özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemesi değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Tutum	Evet	250	81,20	12,96	307	-1,199	,232

Hayır	59	83,32	8,44
--------------	----	-------	------

Tablo 4.2.22'ye göre KKTÖ'den alınan toplam tutum puanlarına göre özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyen öğretmenler ($\bar{X}=81,20$; $s=12,96$) ile özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını istemeyen öğretmenlerin ($\bar{X}=83,32$; $s=8,44$) aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(307):-1,199$; $p>0,05$].

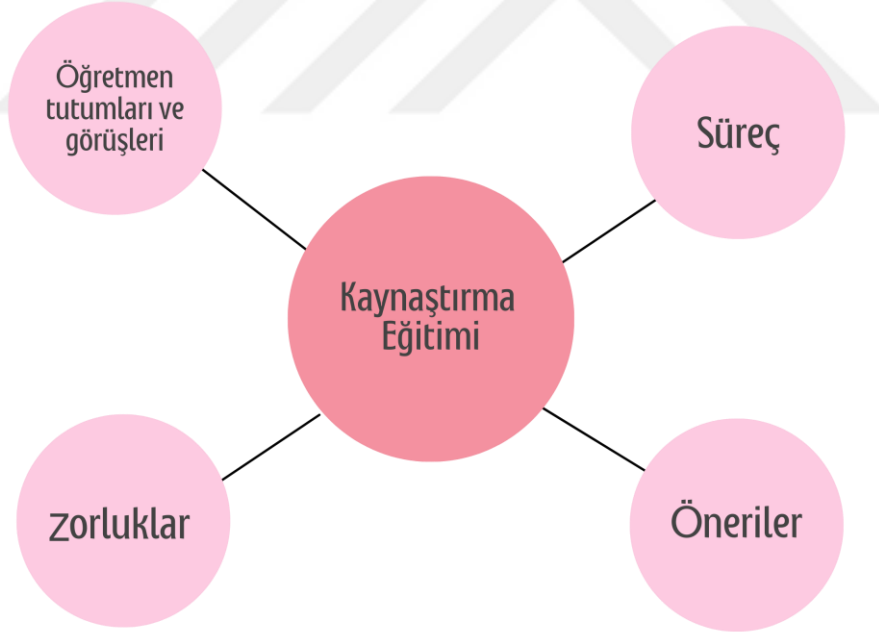


BÖLÜM 5

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin bulgularından bahsedilmiştir.

5. NİTEL BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Karaman ve Konya illerinde MEB’de görev yapan 16 okul öncesi öğretmenin kaynaştırma eğitiminin öğretimsel süreçleri, kaynaştırma eğitiminde yaşanan zorluklar ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili görüş ve önerilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3 ve diğerleri olarak kodlanmıştır.

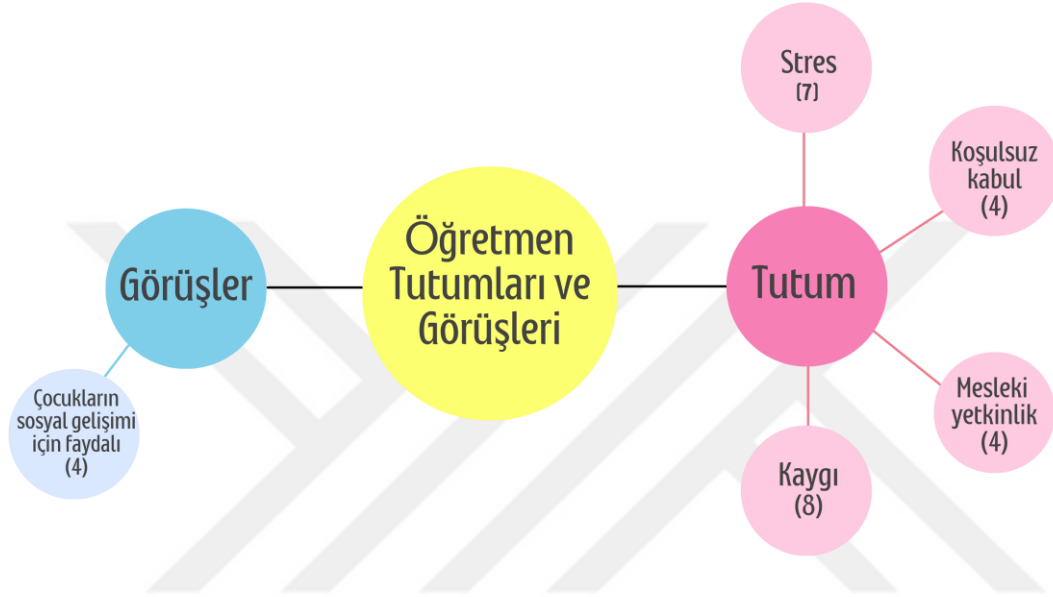


Şekil 1. Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi

Betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar ışığında; süreç, zorluklar, öneriler, öğretmen tutumları ve görüşleri temaları Şekil 1’de belirlenmiştir.

5.1. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Tutum ve Görüşler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kaynaştırma eğitimindeki öğretmen tutumları ve görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere kaynaştırma eğitimiyle alakalı öğretmen tutumları ve görüşleri: tutum ve görüşler olarak gruplandırılmıştır.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili Ö7 ve Ö8’nn görüşleri:

Ö7’nin görüşü: *Her 10 öğrenciye 1 kaynaştırma öğrencisi verilmesi sıkıntılı olmaktadır. Zaten bu dönemdeki bütün öğrenciler hareketli olduğu için aktivitelerin içerisinde özel gereksinimli çocuğu diğer çocuklarla kaynaştırmak daha da zor hale gelmektedir. Sınıfta yardımcı veya ek bir okul öncesi veya özel eğitim öğretmeni gerekmektedir. Çünkü özel gereksinimli çocukla ilgilenildiğinde diğer çocuklar mahrum kalmakta, diğer çocuklarla ilgilenildiğinde özel gereksinimli çocuk mahrum kalmaktadır. Kaynaştırma eğitimi yetersiz kalmaktadır.*

Ö8'in görüşü: *Tam olarak detaylı tasarlanmış bir eğitim süreci olmadığını düşünüyorum. Mevcut okul öncesi eğitimi verilen kurumların hem fiziksel hem bilişsel olarak iyi bir seviyede olmadığı ortada iken kaynaştırma öğrencisinin de bu ortama katılması işleri daha da zorlamaktadır. Sınıf mevcudları bu kadar kalabalık iken bir veya iki kaynaştırma öğrencisinin bu sınıfa dahil olması teneffüs hakkı dahi olmayan biz okul öncesi öğretmenlerini çok zor bir durumda bırakmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgisi yeterli değildir. Tüm bunlar bu eğitimin kalitesini düşürmektedir.*

Yukarıda görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı genel görüşü çocukların sosyal gelişimleri için faydalı olduğu yönündedir. Ancak kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin birçok tedirginliği bulunmaktadır. Sınıf mevcudunun fazlalığından dolayı kaynaştırma öğrencisiyle yapılan çalışmalarda oldukça zorlandıklarını belirtirken, velilerin idarelerin ve zümrelerin onlara daha fazla yardımda bulunmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili Ö15 ve Ö16'nın sınıflarına kaynaştırma öğrencisi geleceğini duyduklarındaki tutumları:

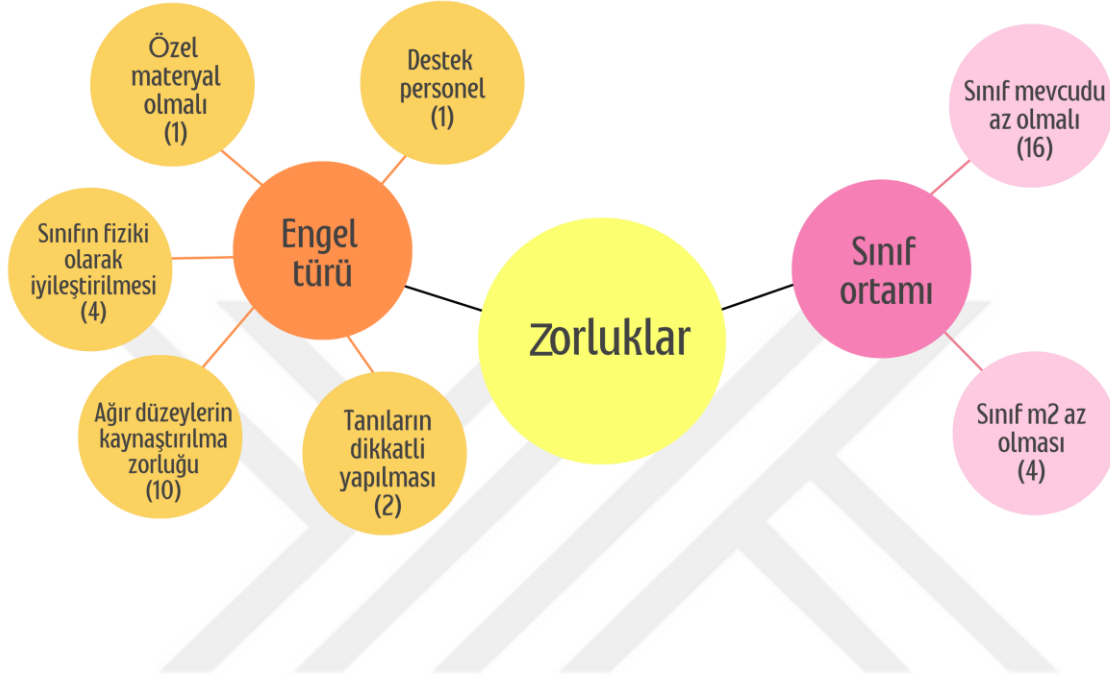
Ö15'in tutumu: *Sınıfıma geleceğini duyduğumda stres olurdum. Çünkü mesleki olarak bu konuda kendimi bilgisiz hissediyorum. Sınıf içerisinde yardımcı personelin veya herhangi bir ikinci öğretmenin olmaması kaynaştırma eğitimi konusunda beni oldukça zorlamaktadır.*

Ö16'nın tutumu: *Kaynaştırma öğrencimizin durumunun hafif veya ağır olması beni etkilerdi. Hem kendi öğrencilerim hem de kaynaştırma öğrencisiyle küçük bir sınıfın içinde fazla öğrenciyle eğitim vermekte zorlanacağımı düşünürdüm. Kaynaştırma öğrencime faydalı olamayacak olma kaygısı beni üzerdi.*

Yukarıda görüldüğü üzere araştırmamıza katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı sınıflarına kaynaştırma öğrencisinin geleceklerini duyduklarında stres ve kaygı içerisine girmektedirler. Bu stres ve kaygıya genel olarak kaynaştırma eğitimiyle alakalı mesleki yetersizlikleri, yardımcı personellerinin olmaması, kaynaştırma öğrencisine veya sınıfta bulunan diğer öğrencilere faydalı olamama düşünceleri sebep olmaktadır.

5.2. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yaşanılan Zorluklar

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 3. Kaynaştırma eğitimindeki zorluklar

Şekil 3’de görüldüğü üzere kaynaştırma eğitiminde yaşanan zorluklar; engel türü ve sınıf ortamı olarak gruplandırılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminde yaşanan zorluklardan engel türü ve sınıf ortamıyla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Engel türüne göre özel materyallerin olması, sınıfın fiziki imkanlarının iyileştirilmesi, ağır düzey engeli bulunan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine uygun olmaması, destek personel ihtiyacı, öğrenci tanılarının dikkatli yapılması, sınıfların metrekarelerinin küçük olması ve sınıf mevcutlarının fazla olması.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde engel türü ile ilgili Ö4 ve Ö10’un görüşleri:

Ö4'ün görüşü: *Engel türü ve derecesine göre kaynaştırma eğitimine dahil edilmelidir. Örneğin ağır zihinsel engelli birey kaynaştırma eğitimi yerine başka programlara dahil edilmeli. Otizmlili ve DEHB'li bireylerin derecesi önemlidir. İşitme engelli birey için kaynaştırma eğitimi her koşulda uygulanabilir.*

Ö10'un görüşü: *Engel türü önemli ölçüde etkiler. Konuşma güçlüğü olan bir çocukla öğrenme güçlüğü olan bir çocuğu aynı görmemek lazım. Ağır düzeyde engeli bulunan öğrenciler ise çok daha sorunlu. Engel türüne göre de çocuklarla bire bir ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum.*

Yukarıda görüldüğü üzere kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin engel türüyle alakalı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ağır düzey engeli olan öğrencilerin kaynaştırma sürecinde çok zorlandıklarını ve tanılamalar yapılırken daha dikkatli yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıfların kaynaştırma öğrencilerine göre fiziki imkanlarının iyileştirilmesi ve özel materyallerin gerektiğini, kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda destek personele ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde sınıf ortamı ile ilgili Ö3 ve Ö8'in görüşleri:

Ö3'ün görüşü: *Okul öncesinden başlayarak tüm eğitim öğretim kademelerinde kaynaştırma eğitimi varsa sınıf sayılarının kalabalık olmaması gerekmektedir. Maalesef günümüzde bu sayı yüksektir. Sayının yüksek olması faydadan çok hem özel çocuğa hem de normal çocuklara zarar verebiliyor.*

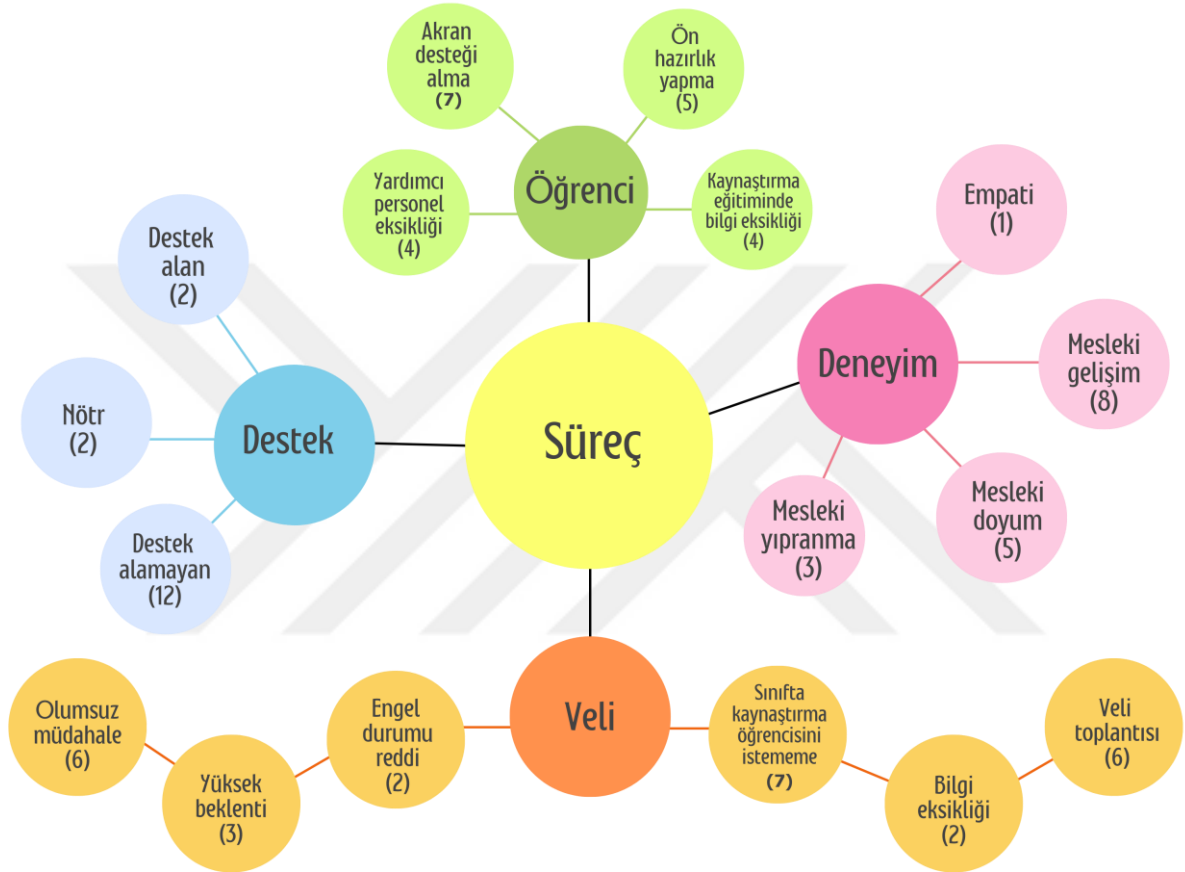
Ö8'in görüşü: *Sınıf mevcudu ne kadar kalabalık olursa verilen eğitim o derece zayıf kalır. Aynı şey kaynaştırma eğitimi için de geçerlidir. Zaten çocukların ilk defa okul kurallarıyla tanıştığı okul öncesi kurumlarında davranış zorluğu yaşanmaktadır. Buna orantılı olarak fazla öğrencinin bulunduğu ve metrekare olarak da küçük olan sınıfta kaynaştırma eğitimi daha zordur.*

Yapılan araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kaynaştırma eğitimi yapılan sınıfların mevcudunun az olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf mevcudu az olduğu takdirde kaynaştırma öğrencisine daha faydalı eğitimler verebileceklerini, daha çok ilgilenebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı bu sınıfların metrekare olarak da küçük olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıfın küçüklüğü ve kalabalık sınıflar normal

eğitim esnasında bile zorluk yaratabileceği için kaynaştırma öğrencisinin sınıfa gelmesiyle daha da zor olacağını belirtmişlerdir.

5.3. Kaynaştırma Eğitiminde Süreç

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen bulgular Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Kaynaştırma eğitiminde süreç

Şekil 4’de görüldüğü üzere kaynaştırma eğitiminde yaşanan süreç; öğrenci, deneyim, veli ve destek olarak gruplandırılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminde yaşanan süreçte öğrenci, deneyim, veli ve destek ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Kaynaştırma eğitimi sürecinde akran desteği alma, ön hazırlık yapma, sınıflardaki yardımcı personel eksikliği, öğretmenlerin süreçle alakalı bilgi eksikliği, öğretmenlerin empati yönünün gelişmesi, mesleki gelişimine katkısı, mesleki doyum, mesleki yıpranma, veli toplantıları yapma, velilerin engel durumlarını reddi, sürece olumsuz müdahalesi, yüksek

beklentiye girmeleri, bilgi eksikliği, diğer velilerin kaynaştırma öğrencisini istememeleri, zümrelerden destek almaları, destek alamamaları ve herhangi bir etkilerinin olmaması.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde öğrenciler ile ilgili Ö3 ve Ö8'in görüşleri:

Ö3'ün görüşü: İlk başlarda sınıftaki diğer öğrencilerle birlikte kaynaştırma öğrencisine ortak etkinlikler hazırladım. Sınıftaki diğer öğrencilere özel gereksinimli çocuğun farklı olduğunu ama onun da bir çocuk olduğunu söyledim. Kabullenmekte zorlandılar. Ama oyunlarla etkinliklerle iki tarafın da belirli seviyede gelişmesini sağladım. Benim için zor fakat güzel bir tecrübeydi.

Ö8'in görüşü: Kaynaştırma öğrencisi ilk geldiğinde şok halindeydim. Ne yapacağımı bilemiyordum. Onunla ilgilenirken diğer çocukların davranış bozukluklarının arttığını farkettim. Diğer çocuklarla ilgilenmeye başladığımda ise kaynaştırma öğrencim kendine zarar vermeye ve sınıftan kaçmaya çalışıyordu. Sınıfta tek öğretmen olmam bu sürecin oldukça zor geçmesine sebep oldu.

Yukarıda görüldüğü üzere kaynaştırma eğitiminde yaşanan süreçte okul öncesi öğretmenlerinin büyük kısmı eğitim sürecinin öncesinde öğrenciler için ön hazırlık yapmışlar ve eğitim esnasında akran desteğinden faydalanmıştır. Akran desteği sayesinde kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamına ve sosyal yaşama uyumu daha hızlı ve sağlıklı olacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenleri eğitim esnasında yardımcı personel ihtiyacının olduğunu ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle alakalı bilgi eksikliği yaşadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde deneyim ile ilgili Ö3 ve Ö11'in görüşleri:

Ö3'ün görüşü: Öğretmenlik hayatımda unutamayacağım zamanlardı. Mesleki gelişimime çok faydası oldu. Artık kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılması sürecinde daha yeterli hissetmemi sağladı. Ne yapacağım konusunda yetersiz kaldığımı hissettiğim anlarda yaptığım çalışmalar kendimi geliştirmemi sağladı. Vicdani olarak büyük bir sorumluluk olması beni biraz zorlasa da özel bir çocuğun gelişimine bir nebze de olsa faydalı olmak beni çok mutlu etti.

Ö11'in görüşü: *Olanakların yetersizliği ile her ne kadar istenilen verim elde edilmiyor olsa da bir insanın hayatına dokunabilmek güzel bir tecrübe ve insanı mutlu ediyor. Sınıfında özel gereksinimli çocuğu olan öğretmenlerin yardımcıları olması gerekiyor diye düşünüyorum.*

Okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu kaynaştırma eğitimi sonucunda mesleki gelişimlerine çok katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu eğitimi bir tecrübe olarak görerek yeni senelerde gelecek olan kaynaştırma öğrencilerine daha faydalı olacaklarını dile getirmişlerdir. Bunun yanında eğitimin güzel geçmesi sonucunda mesleki doyumlarının arttığını, empati duygularının geliştiğini, yaşanan zorluklardan sonra ise mesleki yıpranmalar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde veli ile ilgili Ö3, Ö8 ve Ö11'in görüşleri:

Ö3'ün görüşü: *Sınıftaki diğer çocukların velileri ilk başta kaynaştırma öğrencisine sıcak bakmadılar. Tüm velileri kapsayan bir toplantıda kaynaştırma eğitimiyle alakalı bir sunum hazırladım. Bunu sunduktan sonra diğer çocukların velilerinde olumlu gelişmeler oldu. Kaynaştırma öğrencisinin velisi ise çocuğundan beklenen davranışların çok üstünde beklentisi vardı. Ona bu durumu açıklamakta zorlandım. Zamanla buna alıştı. Eğitim sürecine sıkça müdahale etmekteydi.*

Ö8'in görüşü: *Diğer çocukların velileri kaynaştırma öğrencisine ve ailesine acıyarak bakmaktaydı. Sınıfta istemiyorlardı. Veli toplantısı düzenledim ve durumu tüm velilere güzel bir şekilde anlattım. Uyum sağladılar. Kaynaştırma öğrencisinin ailesi ise çocuklarının engel düzeyini hep düşük buluyorlardı. Üst düzey akademik beklentileri bulunmaktaydı. Ve sınıfın işleyişine hep karışmak istiyorlardı. Ben sınıfta zorlandığımı ve çocuğun gelişimi için daha sağlıklı olacağını düşündüğüm yardımcı personel talebini dile getirdiğimde ise 'benim çocuğumu öğretmen istemiyor' diyerek şikayet edildim.*

Ö11'in görüşü: *Kaynaştırma çocuğunun velisinin de iki türüne şahit oldum. Birincisi, sürekli öğretmenin çabasını yetersiz görüyor ve her fırsatta kendisi sosyal medyadan öğrendiği şeyleri öğretmene söyleyip öneride bulunuyordu. Diğeri ise öğrenilmiş çaresizlik olarak tanımlanabilir. Çocuğu sakinleşmekte zorlandığı zamanda öğretmen velisini aradığında üzümlere almaya geliyor ya da herhangi bir çaba göstermiyordu. Bu durumda velilerin ne çok korumacı ne de umutsuz olması gerekiyor. Diğer veliler de sürekli kaynaştırma eğitimi alan çocuktan şikayetçi oluyor, sınıftan gitmesini istiyorlardı.*

Kaynaştırma eğitimi sürecinde okul öncesi öğretmenleri veliler ile alakalı birçok olumsuzlukla karşılaşmışlardır. Velilerin sürekli olarak sürece müdahale etmeye çalışmaları en büyük sorunlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca normal öğrencilerin velilerinin kaynaştırma öğrencisini sınıflarında istememeleri de büyük bir sorun olarak değerlendirmişlerdir. Bu sorunlara çözüm olarak ise süreç içerisinde sıkça veli bilgilendirme toplantıları yapmışlardır.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminde destek ile ilgili Ö4 ve Ö10'un görüşleri:

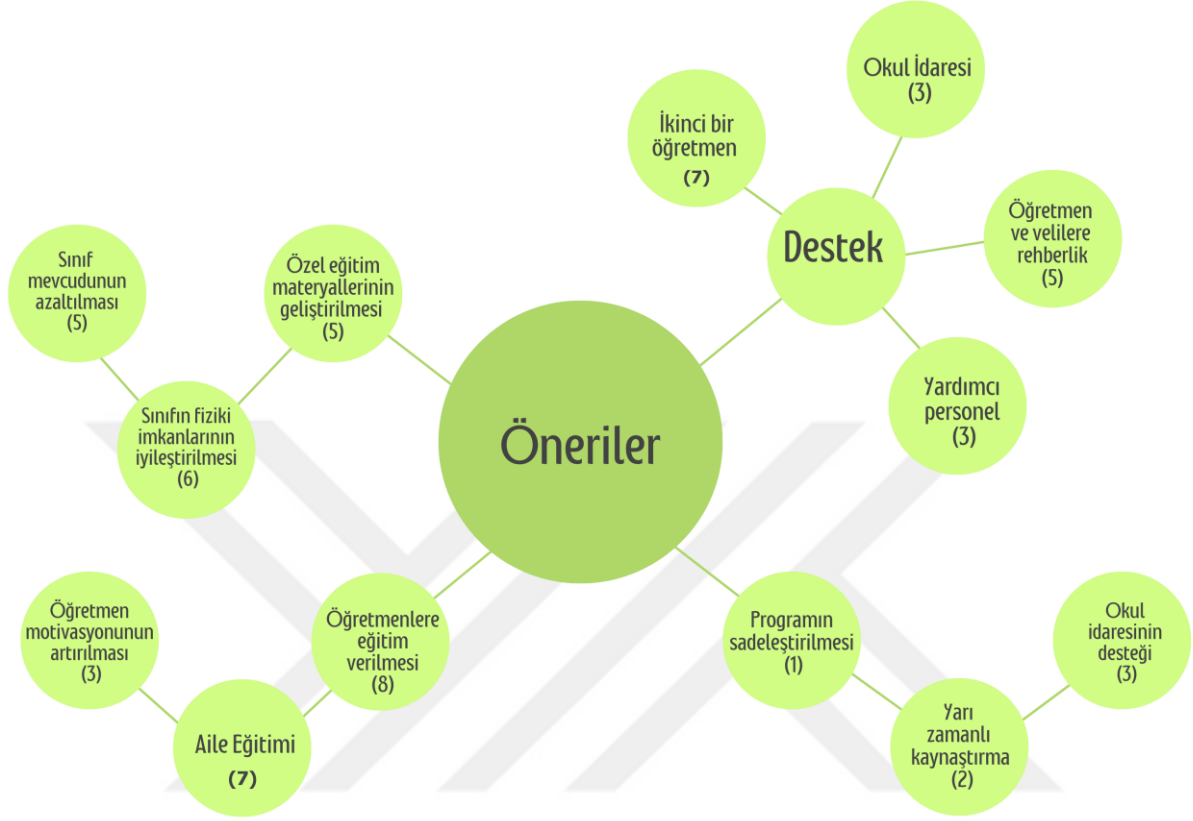
Ö4'ün görüşü: *Zümremden yeterli desteği alamadığım gibi okul idaresi beni özel öğrencinin velisi ile karşı karşıya bıraktı. Bana yardımcı olmadı. Yaşanan durumları ve çözüm önerilerimi aile ile direkt görüşmek, yönlendirmek zorunda kaldım.*

Ö10'un görüşü: *Aşırı hareketli bir çocuk olduğu için bütün okulu sınıfları gezmek istiyordu. Bu merakını gidermek için ve diğer sınıftaki arkadaşlarıyla da tanışması için zümrelerimin sınıfına gitmesine izin veriyordum. Onlar da anlayışla karşılayıp kaynaştırma çocuğumuza sevgi dolu yaklaştılar her zaman.*

Şekil 4'te de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu zümrelerinden destek alamamışlar, kaynaştırma eğitimi sürecinde hem okul hem idare tarafından yalnız bırakılmıştır. Gün içinde hem normal öğrencilerle hem de kaynaştırma öğrencisiyle yüksek tempoda görevlerini yerine getirmeye çalışırken zümreleri tarafından herhangi bir destek göremeyen okul öncesi öğretmenleri bu durum karşısında üzüntülerini dile getirmişlerdir.

5.4. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Öneriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen bulgular Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Kaynaştırma eğitimindeki öğretmen önerileri

Kaynaştırma eğitimiyle ilgili okul öncesi öğretmenlerinin önerileri şunlardır:

Sınıf mevcudunun azaltılması, sınıfın fiziki imkanlarının iyileştirilmesi, özel eğitim materyallerinin geliştirilmesi, sınıfta ikinci bir öğretmen desteği, yardımcı personel desteği, öğretmen ve velilere rehberlik desteği, öğretmen motivasyonunun artırılması, aile eğitimi, öğretmenlere eğitim verilmesi, programın sadeleştirilmesi, yarı zamanlı kaynaştırma, okul idaresinin desteği.

Okul öncesi sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili Ö8 ve Ö11’in önerileri:

Ö8’in önerileri: *Kesinlikle ilk öncelik yardımcı bir personeldir. Bunun haricinde sınıftaki öğretmene ilaveten bir özel eğitim öğretmeni veya okul öncesi öğretmeni en kötü*

ihtimalle bir öğretmen olmalıdır. Ayrıca sınıf mevcutları azaltılmalı, okulda kaynaştırma öğrencisi için özel materyaller ve sınıf düzeni olmalıdır. Ailelere ve öğretmenlere kapsamlı eğitimler verilmesi gerekmektedir. Bilinç düzeyi artırılmalıdır.

Ö11'in önerileri: İlk önce okulun fiziki imkanlarının iyileştirilmesi gerekiyor. Kaynaştırma öğrencilerine uygun hale getirilmelidir. Daha sonrasında, velilere ve öğretmenlere eğitimler verilip farkındalığı ve bilgilerini artırmaları gerekmektedir. Okulda başlatılan eğitimin ailede devamlılığının sağlanması için aile katılımına daha çok ağırlık verilip düzenli ve sağlıklı bir öğretmen- veli iletişimini sağlamak, ailelere sorumluluk bilinci eğitimi verilmesi gerekmektedir. Sınıfların çoğunda yeterli materyal yok, olan materyaller de özel gereksinimli çocukların düzeyine uygun değil. Bu eksikliğin giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenin çabasının da sık sık takdir edilip görülmesi gerekiyor çünkü motivasyon bu sürecin olmazsa olmazları arasında yer almaktadır. Okullardaki rehberlik servislerinin veli- öğretmen ve çocuk ile daha sık iletişime geçmesi ve desteğini hissettirmesi gerekmektedir. Veli ile işbirliği sağlamak için idarenin çeşitli aktiviteler düzenlemesi gerekmektedir. Öğretmenlere yardımcı personel gerekmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin daha faydalı olmasıyla ilgili okul öncesi öğretmenlerinin büyük kısmı ailelere ve öğretmenlere eğitimler verilmesini, sınıfa ikinci bir öğretmen ve yardımcı personel gerektiğini, velilere ve öğretmenlere rehberlik desteği verilmesini, sınıfın mevcudunun azaltılarak fiziki imkanlarının iyileştirilip özel materyallerle desteklenmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin üçü öğretmen motivasyonunun artırılması gerektiğini ve okul idaresinin kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlere her türlü desteği sağlaması gerektiği şeklinde öneride bulunmuşlardır. Öğretmenlerden ikisi ağır düzeyde engeli bulunan öğrencilerin yarı zamanlı olarak kaynaştırılmasını önermişlerdir.

BÖLÜM 6

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik ve algı düzeyleri incelendikten sonra çeşitli değişkenlerle analiz edilerek farklılıkların ortaya çıkarılmasını hedefleyen bu çalışmada alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda yer almaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik düzeyinde kadın veya erkek olmalarına göre değişkenlik göstermekte olup kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Tutumlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlik inançlarında kadın veya erkek olmalarına göre Şenol ve Can Yaşar (2020) ve Danyolu (2017) anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Evyapan (2020) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik algılarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamı doğrultusunda kadınlar lehine anlamlı farklılığın bulunmasına kadınlardaki annelik içgüdüsünün sebep olduğu söylenebilir. Kadınlarda mesleki sevginin de daha fazla olduğu düşünülebilir. Başka çalışmalarda farklı sonuçlar çıkmasına ise erkek öğretmenlerin sayısının azlığı ve bu konuda daha iyi eğitim aldıklarından dolayı çıkacağı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik algısı yaşlarına göre değişim gösterip göstermediği incelendiğinde; 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer yaş guruplarına göre kaynaştırma eğitime karşı öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu, tutumlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerdeki mesleki tecrübelerin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde Danyolu (2017)

araştırmasında yaşı genç olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Buna göre bazı durumlarda mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sevgisi fazla olduğu için bu eğitime karşı öz yeterliliklerinin fazla olabileceğine, bazı durumlarda ise mesleki tecrübe sahibi olmuş öğretmenlerin, kendilerine göre daha tecrübesiz meslektaşlarına karşı öz yeterliliklerinin daha fazla olabileceğine ulaşılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik algısı çalışma hayatlarındaki deneyimlerine göre değişim gösterip göstermediği incelendiğinde; 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine karşı öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tutumları açısından ise 8-11 yıl aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin 12 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan okul öncesi öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda ise Evyapan (2020) araştırmasında öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Değer (2018) araştırmasında öğretmenlerin tutumlarının orta seviyede kaldığını ve bunun deneyimlerinin eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Yapılan araştırma doğrultusunda öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin, kaynaştırma eğitimine karşı öz yeterlilik algılarının yüksek olmasını etkilediği söylenebilir. Öncesinde kaynaştırma eğitimiyle alakalı çalışma yapan öğretmenler yeniden bu durumla karşılaştığında konu hakkında bilgisi ve tecrübesi olduğu için daha olumlu tutumları bulunduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlilik algısı çevresinde özel gereksinimli bir bireyin olup olmadığına göre değişim gösterip göstermediği incelendiğinde; çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin bu eğitime karşı daha anlayışlı ve duyarlı olma eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalarda Şenol ve Can Yaşar (2020)'nin araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya benzer olarak Değer (2018) araştırmasında çevresinde özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin tutumlarının orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Danyolu (20017) de araştırmasında çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevresinde özel gereksinimli birey bulunan insanlar, bu deneyimlerin onları daha empatik, dayanıklı ve farkındalığı yüksek bireyler haline getirdiğini sıklıkla ifade ederler. Bu deneyimler, onların hayata bakış açılarını derinden etkileyebilir ve zenginleştirebilir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri; kaynaştırma eğitimi sırasında sınıf mevcutlarının fazla olduğunu, özel gereksinimli çocuğun ve diğer öğrencilerin velileriyle kaynaştırma eğitimiyle alakalı sorunlar yaşadıklarını ve özel gereksinimli çocuğun ailesinin yüksek beklentilerinden dolayı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorlukların kaynaştırma eğitiminin daha verimli hale gelmesinde engel teşkil edeceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Erbaş (2021) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olduğuna, özel gereksinimli çocuğun ve diğer öğrencilerin velileriyle kaynaştırma eğitimiyle alakalı sorunlar yaşadıklarına ulaşmıştır. Ulaştığı sonuçlar doğrultusunda bu araştırma ile arasında benzerlik bulunmaktadır. Batu vd. (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğu, özel gereksinimli bireylerin aileleriyle sorun yaşandığı, sınıf mevcutlarının fazla olduğu sonucuna ulaşarak araştırmayla paralellik göstermiştir. Sınıf mevcudu fazla olan öğretmenler yardımcı personelin de bulunmadığı sınıflarda kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmekte zorlandığı söylenebilir. Bu durumda kaynaştırma eğitiminin faydalı hale gelmesi zorlaşabilmektedir. Mevcudun az olduğu sınıflarda ise akran eğitimiyle birlikte kaynaştırma öğrencisinin özellikle sosyal gelişiminin daha iyi olabileceği söylenebilir.

Okul ncesi ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimiyle alakalı tutumları ve görüşleri incelendiğinde okul öncesi ğretmenlerinin geneli bu eğitimi özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimleri için faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ğretmenlerin bu eğitime karşı stres, kaygı gibi tutumlarda oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler her ne kadar kaynaştırma eğitiminin faydalı olduğunu belirtse de sınıfına kaynaştırma ğrencisi geleceğinde stres ve kaygı içerisinde olmaları, kaynaştırma eğitimine karşı kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Akman (2018) yapmış olduğu araştırmada; okul öncesi ğretmenlerinin, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğun gelişim alanlarına faydalı olduğu düşüncelerinde olduklarını tespit etmiştir. Bu açıdan bu araştırma ile benzerlik bulunmaktadır.

Okul ncesi ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki süreç hakkındaki görüşleri incelendiğinde; akran desteği alma, ön hazırlık yapma, sınıflardaki yardımcı personel eksikliği, öğretmenlerin süreçle alakalı bilgi eksikliği, öğretmenlerin empati yönünün gelişmesi, mesleki gelişimine katkısı, mesleki doyum, mesleki yıpranma, veli toplantıları yapma, velilerin engel durumlarını reddi, sürece olumsuz müdahalesi, yüksek beklentiye girmeleri, bilgi eksikliği, diğer velilerin kaynaştırma öğrencisini istememeleri, zümrelerden destek almaları, destek

alamamaları ve herhangi bir etkilerinin olmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde bir çok olumsuz etkinin olduğu, bu etkilerin ortadan kaldırıldıkça kaynaştırma eğitiminin veriminin artabileceği söylenebilir. Araştırma bulgularına benzer olarak Yıkılmış vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin ön hazırlık yaptıklarına, veli bilgilendirme toplantıları yaptıklarına, öğrenciler için etkinlikler araştırarak ön hazırlık yaptıklarına ulaşırken Kale (2016) araştırmasında süreçteki bilgi eksikliğine vurgu yapmıştır.

Okul öncesi eğitimde uygulanan kaynaştırma eğitimiyle alakalı okul öncesi öğretmenlerinin önerileri incelendiğinde; sınıf mevcudunun azaltılması, sınıfın fiziki imkanlarının iyileştirilmesi, özel eğitim materyallerinin geliştirilmesi, sınıfta ikinci bir öğretmen desteği, yardımcı personel desteği, öğretmen ve velilere rehberlik desteği, öğretmen motivasyonunun artırılması, aile eğitimi, öğretmenlere eğitim verilmesi, programın sadeleştirilmesi, yarı zamanlı kaynaştırma, okul idaresinin desteği olması gerektiğine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda kaynaştırma eğitiminde mevzuattan kaynaklı bazı sorunların yaşandığı, maddi imkanlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler ile kaynaştırma eğitiminin daha iyi seviyelere geleceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Erbaş (2021)'in yapmış olduğu araştırma ile bu araştırma arasında benzerlik bulunmaktadır. Ayrıca Batu vd (2017) yapmış oldukları araştırmada velilere destek verilmesi gerektiğine ulaşarak araştırma ile benzer sonuçlara ulaşımlardır. Özaydın ve Çolak (2011) yapmış oldukları araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin ve velilerin bilgi eksikliğine ulaşımlardır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmeni olan kadınların erkeklerden öz yeterliliği yüksek çıkmıştır. Kadınların gerek annelik içgüdüğü gerekse yaratılış itibariyle çocuklara karşı şefkat duygusu beslemeleri, mesleğe ve kaynaştırma eğitimine karşı daha sabırlı ve inançlı olacağı sonucunu verebilir. 36-43 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer yaş gruplarına karşı öz yeterliliklerinin daha yüksek olması ise mesleki tecrübenin bu eğitimde ne denli önemli olduğunu gösterebilmektedir. Aynı durum 12 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip okul öncesi öğretmenleri için de söylenebilir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden çevresinde özel gereksinimli birey bulunanların kaynaştırma eğitimine karşı hem öz yeterlilikleri yüksek olduğu hem de tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da çevresinde özel gereksinimli birey bulunan kişilerin empati yeteneği yüksek, kişilerin farklılıklarına saygılı, hoşgörülü bireyler haline gelmesine olanak sağlayabilmesiyle

açıklanabilir. Bu ortamda bulunan okul öncesi öğretmenleri; kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutumlar sergileyebilmekte ve öz yeterlilik algıları güçlü hale gelebilmektedir.

Nitel analiz sonucunda ‘süreç, zorluklar, öneriler, öğretmen tutumları ve görüşleri’ temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin; birçok tedirginliği bulunmasına, kaygı düzeylerinin yüksek olmasına, velilerin sürece olumsuz müdahalelerine, sınıftaki fiziki imkanların yetersizliğine, yardımcı personelin bulunmamasına, zaman zaman idarenin ve zümrelerinin desteklerin görmemelerine rağmen genel görüşü bu eğitimin çocukların sosyal gelişimleri, öğretmenlerin mesleki doyumu, mesleki gelişimleri, empati duygularının gelişmesi için faydalı bir eğitim olduğu şeklindedir. Bu duruma ise toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin kutsallığı yönündeki oluşan tutumun sebep olabileceği söylenebilir. Çünkü öğretmenler yaşadıkları tüm zorluklara rağmen öğrenci merkezli düşünmeyi bırakmamaktadırlar. Öğretmenler kaynaştırma eğitimini daha verimli hale getirmek için eğitim öncesinde kendini geliştirdiklerini, sınıftaki diğer öğrencilere hazırlık eğitimi verdiklerini ve özel gereksinimli birey sınıfa geldikten sonra ders içi etkinlikleri kaynaştırma öğrencisinin de katılacak şekilde planladıklarını ifade etmişlerdir. Bu da akran eğitiminin kaynaştırma eğitiminde tercih edilen bir yöntem olduğunu ortaya koyabilmektedir. Öğretmenler bu eğitime ise; ailelere ve öğretmenlere eğitimler verilmesini, sınıfa ikinci bir öğretmen ve yardımcı personel gerektiğini, velilere ve öğretmenlere rehberlik desteği verilmesini, sınıfın mevcudunun azaltılarak fiziki imkanlarının iyileştirilip özel materyallerle desteklenmesini öneriler sunmuşlardır. Öğretmenlerin getirdiği bu önerileri, araştırmanın tamamıyla harmanlayarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından hareketle eğitimcilere ve yöneticilere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı stres ve kaygı durumlarını ortadan kaldırmak ve olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmak adına öğretmenlere ve okul idarecilerine hizmet içi eğitim, seminer gibi ek eğitim hizmetleri sunulmalıdır.

2. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıfların fiziki yapıları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne ve kaynaştırma öğrencilerinin öğretimsel olarak tanısına uygun bir şekilde düzenlenmelidir.

3. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfların mevcudunun, kaynaştırma öğrencisi sayısı göz önünde bulundurularak sınırlı sayıda tutulması mevzuatla düzenlenmelidir.

4. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda, özellikle otizm ve ağır düzey engeli bulunan çocukların kaynaştırma eğitimi sırasında gerekli mevzuat düzenlemeleriyle yardımcı personel ve ikinci bir özel eğitim öğretmeni görevlendirilmelidir.

5. Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı her kurumda öğretmenler, aileler ve öğrenciler için rehber öğretmen görevlendirilmesi gerekmektedir.

6. Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyacına ve kabiliyetine uygun materyaller tasarlanmalı öğrenciye özel eğitim stratejileriyle eğitim süreci desteklenmelidir. Öğretmenler interaktif bir şekilde teknolojinin içerisinde olmalı, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat tanınmalıdır. Öğrencinin ilgisini canlı tutabilmek adına somut materyaller tercih edilmelidir.

7. Kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamına adapte olabilmesi için sınıftaki normal gelişim gösteren diğer akranlarıyla işbirliğini destekleyen etkinlikler tercih edilmeli, akran desteğiyle öğrenmenin yaşanabileceği öğrenme fırsatları yaratılmalıdır.

8. Kaynaştırma eğitiminde sürecin paydaşlarıyla olan iletişimin sağlıklı yürütülmesi, öğretmene destek verilmesi süreci kolaylaştıran etkenlerdir. Özellikle aileyle sağlıklı bir iletişim temeli oluşturulmalı, okul idaresi ve RAM ile sürecin yükü paylaşılmalıdır.

9. Araştırma sonuçlarına göre ailelerin çocuklarından yüksek beklentilerinin olması, eğitim sürecine olumsuz müdahaleleri öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların başında yer almaktadır. Kaynaştırma konusunda bilgilenmeleri adına ailelere eğitim verilmeli, psikolojik destek sağlanmalıdır.

10. Zümrelerinden yeterli desteği bulamayan okul öncesi öğretmenleri için çeşitli platformlarda zümreler içerisinde birbirini destekleyici topluluklar oluşturulmalıdır.

11. Okul öncesi öğretmen adaylarına; lisans sürecinde kaynaştırma eğitimiyle ilgili seçmeli ders sayısı artırılmalı ve detaylı bir şekilde BEP hazırlama eğitimi verilmelidir.

Bu önerilere ek olarak kaynaştırma eğitimiyle ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma sadece MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan katılımcılarla sınırlıdır. Araştırmacılar uygulamanın kapsamına özel okullarda görev yapan öğretmenleri de dahil ederek araştırmanın kapsamını genişletebilirler.

2. Okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma eğitimiyle ilgili uygulamalı ve uzun süreli eğitim verilerek, kaynaştırma eğitimine karşı öz yeterlilikleri ve tutumlarındaki değişim gözlemlenebilir.

3. Araştırmanın görüşme sürecine kaynaştırma eğitiminin diğer paydaşları olan aile, okul idaresi ve rehber öğretmenler de dahil edilebilir.



KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2013). *Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri*. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), Okul öncesinde kaynaştırma içinde (ss. 21-74). Pegem Akademi.
- Akan, D. (2013). *Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı*, Can, N. (Ed.). Pegem Akademi.
- Akçin, N. (2017). *Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları, özel eğitim*. Vize Yayıncılık.
- Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96–114. <https://doi.org/10.17860/MERSINEFD.305108>
- Aksoy, N. (2022). "Kaynaştırma eğitiminde Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının uygulanması". *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 30(3), 105-120.
- Akpınar, M. (2006). *Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarının fizik dersi akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Altay, S., İra, N., Ünal-Bozcan, E., & Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660–672.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. Morpa Kültür Yayınları.
- Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Arıcı, F. A. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi* 1(1), 66-78.
- Arslan, F., & Sezer, Y. (2020). *Sporda bilimsel ve akademik yaklaşımlar*. Gece Kitaplığı.
- Ashb. (2021). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. *Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı*, 32-34. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E., & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(2), 219–238.
- Ataman, A. (2017). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Atkın, N. (2013). *Kaynaştırma* (3. Baskı). H. Avcıoğlu (Ed.), İlköğretimde Özel Eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Atkın, N. (2011). *Kaynaştırma* (2. Baskı). H. Avcıoğlu (Ed.). İlköğretimde Özel Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Ayvaz Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223–238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27–44.
- Başgöl, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G., Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 035–045. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000050
- Batu, S., İftar, G. K., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, S., & Uysal, A. (2012). *Günümüz sınıflarına özel gereksinimi olan çocukların katılımını destekleme*. Kök Yayıncılık.
- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bozdoğan, A., Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 241 - 247.
- Bozkurt, A. (2013). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının*

incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172–190. <http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2777/37238#author70638> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, S. (2020). Kaynaştırma Eğitimi ve Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 95-110.
- Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi. İçinde *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü* 3(1), 76-93. <http://dx.doi.org/10.1038/srep22311%0A>
- Çolak, A. (2009). *Kaynaştırma ortamlarında bireyselleştirilmiş eğitim programları*. S. Batu (Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Creswell, J. ., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demir, A., & Kaya, F. (2020). Özel gereksinimli çocukların eğitimi: Öğretmen görüşleri ve uygulamalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 22-45.
- Demir, A. & Güngör, T. (2021). "Yakın gelişim alanı ve kaynaştırma eğitiminde kullanımı". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(1), 55-70.
- Demirel, N., & Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 67(17), 997–1013.
- Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1206–1223.
- Dereobalı, N., & Çandır, T. (2021). Erken çocukluk döneminde motor gelişim ve riskli oyun ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 60, 560-581. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824>
- Diken, H. D. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem.

- Diken, I. H., Çuhadar, C., Diken, Ö., Arıkan, A., & Ünlü, E. (2014). *Doğal öğretim projesi: Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci*. Eskişehir: 114K164 Kodlu TÜBİTAK Projesi.
- Dinç, B., & İnal, G. (2012). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları* F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (ss. 182-189). Pegem Akademi.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology* (9. Baskı). Pearson Education Inc.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62–76.
- Erdiller, Z. B. (2010). *Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- Ertok Konuk, N. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Girgin, İ. (2020). Erken çocuklukta dil gelişimi ile ilgili yazılmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789–2806.
- Gülây, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.
- Gülây Ogelman, H., Erten Sarıkaya, H., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 4(8), 57-71. <https://doi.org/10.46423/izujed.1087563>
- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Journal of World of Turks*, 2(3), 27-37.
- Gür, S. (2018). Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramı ve eğitimdeki yeri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1-13.

- Gürkan, T. (2013). *Okul öncesi eğitim programı* R. Zembat (Ed). Anı Yayıncılık.
- Güzel Özmen, R. (2003). *Kaynaştırma ortamında eğitimsel düzenlemeler. Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Hedegaard, M. (2007). *The zone of proximal development as basis for instruction* H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky içinde* (ss. 171-195). Routledge.
- Henninger, W. R., & Gupta, S. S. (2014). *How do children benefit from inclusion?* S. S. Gupta, W. R. Henninger, IV (Ed.). *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan*. <http://products.brookespublishing.com/First-Steps-to-PreschoolInclusion-P762.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı. (1983). *İnsan ve insanlar*. Beta Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınları.
- Kargın, T. (2015). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1–15.
- Kasten, H. (2017). *4-6 yaş çocuk gelişimi: Gelişim psikolojisinin temel esasları II*. Anı Yayıncılık.
- Kılıç, A. F., & Şahbaz, Ü. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 51–60.
- Kılıç Z. (2008), *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında öz gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Kırcaali İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018(December), 1–13.
- Kline, J. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 4(4/1), 391–391. <https://doi.org/10.7884/teke.409>
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-21.
- Korkmaz, İ. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (9.Baskı). Pegem Yayıncılık.

- Köse Biber, S. (2009). *Web Destekli Fen Bilgisi Öğretmeninin Kaynaştırma Eğitimindeki İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Düzeyi Ve Akademik Başarılarına Etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111–133.
- Küçük Doğaroğlu, T., & Dümenci Bapoğlu, S. S. (2015). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, Sözlü Bildiri. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893> sayfasından erişilmiştir.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. Başbakanlık Yayınları.
- Lethbridge, J. (2013). Language learning begins in the womb. *The Conversation*, 05.05.24 tarihinde <https://theconversation.com/language-learning-begins-in-the-womb-17450> sayfasından erişilmiştir.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Merrill Publishing Company.
- MEB. (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*, Kaynak Kitaplar Dizisi.
- MEB. (2010). *Okullarımızda neden niçin ve nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde temel ilkeler*. M.E.B. Yayınları.
- MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi kaynaştırma eğitimi*. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi*. MEB Yayınları.
- MEB. (2014). *Okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2023). *Okul öncesi eğitim genel müdürlüğü raporu*. MEB Yayınları.
- Metin, E. N. (2011). *Kaynaştırma*. N. Baykoç (Ed.). Eğiten Kitabevi.
- Metin, N. (1997). *Anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne- babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 428–439. <https://doi.org/10.24130/eccd>
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. H. Arıcı (Ed.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümleri Yayınları.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. MEB Yayınları.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151–160.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Onur Sezer, G., ve Bağçeli Kahraman, P. (2021). *Sosyal ve duygusal gelişim*. Eğiten Kitap.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1) 189–226.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 68–74.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlilikleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Karahan Kitabevi.

- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. *Emory University*, 1-5. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html%0AHome> sayfasından erişilmiştir.
- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B., & Kalkan, S. (2015). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: Okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. Samsun: 115K427 Kodlu TÜBİTAK Projesi.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlilik algıları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Şenol, F. B., & Can, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 1-12.
- Sert, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin motor gelişim alanına ilişkin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sırkıntı, T. (2005). *Kaynaştırma eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması*. Erdem Matbaacılık.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Akalın, S. (2014). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi programı*. Ankara: 111K184 Kodlu TÜBİTAK Projesi.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Morpa Kültür.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Kök Yayınevi.
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N., Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150. <https://doi.org/10.33206/mjss.792294>
- Şentürk, U., Yılmaz, A., & Gönener, U. (2015). Okul öncesi dönemde motor gelişime yönelik hareket eğitimi ve oyun çalışmalarının içerik analizi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 10(2), 4-12.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Trawick-Smith, J. (2017). *Çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Nobel Yayıncılık.

- Tuş, Ö., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151–165.
- Ural, O., & Ramazan, M. O. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uyanık Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89–99.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Ed.). Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky* R. W. Rieber (Ed.). Plenum Press.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon.
- YAZICI, D. N. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education*, 1(1), 70–85. <https://doi.org/10.37233/trsped.2019.0104>
- YAZICIOĞLU, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132–146. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056307> sayfasından erişilmiştir.
- Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841–1860. <https://doi.org/10.12738/Ahmet>
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 54-66. <https://doi.org/10.21020/husbfd.427140>
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 181–198. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652>
- Yılmaz, H. (2020). "Kaynaştırma eğitiminde kültürel araçların rolü". *Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 95-110.
- Ziytak, C., Kanat, H. G., Gedikoğlu, M., Akın, M. D. (2021). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 34-45.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :14/07/2023 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2023/335
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları İle Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlilik Ve Algı Düzeylerinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet MART
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Aydın DEV
Etik Kurul Kararı	14861 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
14/07/2023

Ek-2: Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir?
 Kadın Erkek
2. Medeni durumunuz nedir?
 Evli Bekar
3. Yaşınız kaçtır?
 20-27 28-35 36-43 44 ve üzeri
4. Eğitim durumunuz nedir?
 Lise Kız Meslek Lisesi Ön Lisans
 Lisans Yüksek Lisans Doktora
5. Öğretmenlikte kaç yıldır görev yapıyorsunuz?
 1-3 Yıl 4-7 Yıl 8- 11 Yıl 12 ve üzeri
6. Çevrenizde (aile, akraba vb.) özel gereksinimli bir birey var mıdır?
 Var Yok
7. Özel Eğitim alanıyla alakalı herhangi bir eğitim aldınız mı?
 Evet Hayır
8. Aldıysanız hangi seviyede veya hangi tür eğitim aldınız?
 Lisans Eğitiminde Seminerde Özel Kurslarda
 Hizmet içi Eğitimde Lisansüstü Eğitimde Diğer
9. Şimdiye kadar sınıfınızda özel gereksinimli bir çocuk bulundu mu?
 Evet Hayır

Özel gereksinimli bir çocukla daha önceden çalıştıysanız;

10. Kaç ay süreyle bu öğrenciyle çalıştınız?
 0-4 ay 5-8 ay 9-12 ay 13 ay ve üzeri
11. Öğrencimizin hangi engel türü bulunmaktaydı?
 Görme Engelli Zihin Engelli Fiziksel Engelli
 İşitme Engelli Konuşma Engelli Diğer
12. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim aldınız mı?
 Evet Hayır
13. Aldıysanız hangi seviyede veya hangi tür eğitim aldınız?
 Lisans Eğitiminde Seminerde Özel Kurslarda
 Hizmet içi Eğitimde Lisansüstü Eğitimde Diğer
14. Şu an sınıfınızda özel gereksinimli öğrenci var mıdır?
 Evet Hayır
15. Kaynaştırma konusunda bilgi edinmek ister misiniz?
 Evet Hayır
16. Sınıfınıza özel gereksinimli bir çocuğun kaynaştırılmasını ister misiniz?
 Evet Hayır

Ek-3:

1

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ENTEGRASYONA (KAYNAŞTIRMAYA) KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan ölçekte okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Seçeneklerdeki görüşlere ne kadar katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma dereceleriniz ölçeğin üstünde yer almaktadır. Doğru ve ya Yanlış cevap yoktur. Dolduracağınız bu anket çalışmamızda büyük önem arz etmektedir. Yapacak olduğunuz anket sadece çalışmamda kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Desteklerinizden ötürü teşekkür ederim.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Aydın DEV

	<i>Hiç katılmıyorum</i>	<i>Az katılmıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Çok katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
1. Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.	()	()	()	()	()
2. Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.	()	()	()	()	()
3. Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.	()	()	()	()	()
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir	()	()	()	()	()
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzer çocuklarla birlikte olmaktan daha mutlu olurlar.	()	()	()	()	()
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.	()	()	()	()	()
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
8. Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrıntırlmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.	()	()	()	()	()
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	()	()	()	()	()
10. Normal sınıfta bulunmak özürlü öğrencinin gelişimini hızlandırır.	()	()	()	()	()
11. Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.	()	()	()	()	()
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar	()	()	()	()	()
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	()	()	()	()	()
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	()	()	()	()	()

	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
16. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrencilerin sosyal gelişimi açısından yararlıdır.	()	()	()	()	()
17. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması sınıftaki normal öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi açısından zararlı değildir.	()	()	()	()	()
18. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması, normal çocuğun gelişimini hiçbir şekilde engellemez.	()	()	()	()	()
19. Özürlü öğrenci normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.	()	()	()	()	()
20. Özürlü öğrenciye normal sınıftaki tüm etkinliklere katılması için her türlü fırsat verilmelidir.	()	()	()	()	()
21. Özürlü çocukların sınıftaki bütün etkinliklere katılmalarına gerek yoktur.	()	()	()	()	()
22. Özel sınıftaki ayrılaştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin toplumsal ve duygusal gelişimi açısından yararlı değildir.	()	()	()	()	()
23. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim sayesinde özürlü çocuk normal gelişim gösteren çocuklardan korunmuş olur.	()	()	()	()	()
24. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, özürlü öğrencinin zihinsel gelişimi için daha elverişli bir ortam sağlamaz	()	()	()	()	()
25. Özel sınıftaki ayrıştırılmış eğitim, çocuğun gelişimi için normal sınıfta alacağı eğitimden daha faydalıdır.	()	()	()	()	()
26. Özürlü öğrencilerin eğitimini en iyi şekilde gerçekleştirecek kişiler, özel eğitim öğretmenleridir.	()	()	()	()	()
27. Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma sırasında özürlü öğrenci için gerekli eğitimi sağlayacak yeterlilikte değildir.	()	()	()	()	()
28. Özürlü çocukların ders zamanları dışında normal çocuklarla birlikte olmaları daha uygundur.	()	()	()	()	()
29. Özürlü öğrenciler için hazırlanmış özel okullar sayesinde normal çocuklar özürlü öğrencilerden görebilecekleri zararlardan korunmuş olur.	()	()	()	()	()
30. Özel okullarda verilen eğitim ile özel sınıflarda verilen eğitim, kaynaştırılmış sınıfta verilen eğitimden daha faydalı değildir.	()	()	()	()	()

Ek-4:

1

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ENTEGRASYONA (KAYNAŞTIRMAYA) KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan ölçekte okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin tutumları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Seçeneklerdeki görüşlere ne kadar katıldığınızı cevap sütununda size uygun gelen yeri işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelere katılma dereceleriniz ölçeğin üstünde yer almaktadır. Doğru ve ya Yanlış cevap yoktur. Dolduracağınız bu anket çalışmamızda büyük önem arz etmektedir. Yapacak olduğunuz anket sadece çalışmamda kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Desteklerinizden ötürü teşekkür ederim.

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Aydın DEV

	<i>Hiç katılmıyorum</i>	<i>Az katılmıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Çok katılıyorum</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>
1. Özel eğitim gerektiren çocuklar için özel okullar olmamalıdır.	()	()	()	()	()
2. Özel eğitim gerektiren çocukların özel topluluklarda yaşamaları ve eğitilmeleri onlar için daha iyi olur.	()	()	()	()	()
3. Özel eğitim gerektiren çocukların normal çocukların eğitim aldığı ortamlarda eğitim almaları hemen hemen olanaksızdır.	()	()	()	()	()
4. Özel eğitim gerektiren çocuklardan beklenenlerin normal çocuklardan beklenenlerden farklı olması gerekir	()	()	()	()	()
5. Özel eğitim gerektiren çocuklar genellikle kendilerine benzer çocuklarla birlikte olmaktan daha mutlu olurlar.	()	()	()	()	()
6. Özel eğitim gerektiren çocuklar normal çocukların birbirleriyle kurdukları sosyal iletişimi asla kuramazlar.	()	()	()	()	()
7. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
8. Özürlü öğrencinin normal sınıfta davranış sorunları gösterme olasılığı ayrıntırlmış sınıfta göstereceği davranış sorunlarından daha fazla değildir.	()	()	()	()	()
9. Özürlü öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	()	()	()	()	()
10. Normal sınıfta bulunmak özürlü öğrencinin gelişimini hızlandırır.	()	()	()	()	()
11. Özürlü öğrencilerin kaynaştırılması normal sınıf düzeninde önemli değişiklikler yapılmasını gerektirmez.	()	()	()	()	()
12. Normal sınıftaki rahatlık, özürlü öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar	()	()	()	()	()
13. Sınıfta özürlü bir öğrencinin bulunması normal öğrencilerin farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmesini sağlar.	()	()	()	()	()
14. Özürlü öğrencinin kaynaştırılması bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	()	()	()	()	()
15. Kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıfta kontrol sağlamak, kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıfta kontrol sağlamaktan daha zor değildir.	()	()	()	()	()

16	Özel eğitim gerektiren her bireyin akrabalarıyla birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkına sahip olduğuna inanıyorum.					
17	Eğitim-öğretim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre planlanması gerektiğini düşünüyorum..					
18	Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum.					
19	Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması gerektiğine inanıyorum.					
20	Zihinsel yetersizliği yüksek seviyede olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini almaması gerektiğine inanıyorum.					
21	Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda eğitimin başarı ile sürdürülebilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini düşünüyorum.					
22	Kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum.					
23	Sınıf ortamında öğrencilere yönelik eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini düşünüyorum.					
24	Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
25	DEBH (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu)'na sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde kısa yanıt ve az sorulu sınavların kullanılması gerektiğini düşünüyorum.					
26	Bedensel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden çok sözlü uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
27	Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde proje uygulamalarının daha başarılı bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum.					
28	Otistik ve duygusal uyum güçlüğü çeken bireylerin gözlem formu ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.					

Ek-5: Görüşme Formu

S.No: 1

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Aydın DEV. Karaman'ın Kazımkarabekir İlçesi'nde müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimiyle alakalı yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Yapacak olduğum çalışmanın, okul öncesi öğretmenleri hakkında alınacak olan kararlarda göz önüne alınacağını temenni etmekteyim. Yapacak olduğumuz görüşme sadece çalışmamda kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. İzin verirseniz görüşmeleri kaydetmek istiyorum. Bu şekilde yanıtlara vereceğiniz kayıtları daha sonrasında daha ayrıntılı kayıt altına alabilirim. İzninizle sorulara başlıyorum.

Demografik Sorular:

- 1- En son mezun olduğunuz okul nedir?
- 2- Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışmaktasınız?

Görüşme Soruları:

- 1- Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak nasıl bir yorum yaparsınız?
- 2- Sınıf mevcudunun kaynaştırma eğitimine etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 3- Özel gereksinimli bireyin engel türü sizce kaynaştırma eğitimini nasıl etkiler?
- 4- Sınıfınıza kaynaştırmalı bir çocuğun geleceğini duyduğunuzdaki duygu durumunuz ve yaklaşımınız nasıl olur?

5*- Özel gereksinimli bir çocukla çalıştınız mı? Tanısı neydi?

a. Sınıftaki diğer öğrencilerle ve kaynaştırma öğrencisiyle yaşadığınız süreci nasıl anlatırsınız?

b. Sınıftaki diğer çocukların velileriyle ve kaynaştırma öğrencisinin velisiyle yaşadığınız tecrübeleriniz nelerdir?

c. Zümrelerinizin bu süreçteki etkisi nasıldı?

d. Genel olarak bu tecrübeyi nasıl değerlendirirsiniz?

6- Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimi sizce nasıl daha faydalı hale getirilebilir?

Ek-6: Ölçek İzinleri

Firefox

https://outlook.live.com/mail/0/id/AQQkADAwATY0MDABLThY...

Ölçek izni

Nesrin Özbaba Uluğ

2.02.2023 Per 16:19

Kime: Aydın Dev

Etik kuralları çerçevesinde olmak kaydıyla, gerçekleştireceğiniz "Okul öncesi öğretmenlerinin Kaynaştırmaya yönelik Tutumları ile kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik ve algı düzeylerinin incelenmesi" konulu araştırmanızda tarafımdan gerçekleştirilmiş olan Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğini kullanmanıza izin veriyorum. İyi çalışmalar dilerim.

2 Şubat 2023 Perşembe tarihinde Aydın Dev

yazdı:

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI İLE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK VE ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

Merhaba araştırma konunuzu öğrenebilir miyim

2 Şubat 2023 Perşembe tarihinde Aydın Dev

yazdı:

İyi günler dilerim. Ben Aydın DEV. Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimi almaktayım. Araştırmamda "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ni kullanmak için sizden izin istiyorum.


[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

Fwd: E-posta gönderme anket.pdf

Mehmet AKSÜT

2.02.2023 Per 10:05

Kime:

 1 ek (146 KB)

anket.pdf;

Sayın Hocam

Tarafımdan hazırlanan ve öğretmen öğrencilerim İbrahim Battal ve Fazilet Yıldız ile bir akademik çalışmada alan aracı olarak kullanılan "Kaynaştırma Ölçeğimi" kaynak göstererek kullanmanıza izin verdiğimi beyan ediyorum, çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Pedagog Dr. Mehmet AKSÜT

----- Forwarded message -----

Gönderen: **Mehmet AKSÜT** <

Date: 2 Şub 2023 Per 13:02

Subject: E-posta gönderme anket.pdf

To: Mehmet AKSÜT <

Aydın Dev