

[Research Article \ Araştırma Makalesi |e-ISSN:2458-9128

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Bir İnceleme (Siirt İli Örneği) An Examination of Preschool Teachers' Inclusive Education Practices (Siirt Province Example)

Sevgi ACAR GÖK (0000-0000-0001-9426-9294)<sup>1</sup>, Cevdet EPÇAÇAN (0000-0000-0003-1244-8235)<sup>2</sup>, Ömer GÖK (0000-0009-0009-7170-1238)<sup>3</sup>

• Geliş Tarihi: 29 Mart 2024

• Kabul Tarihi: 6 Haz. 2024

• Yayın Tarihi: 25 Eyl. 2024

**To cite this article:** Epçaçan, C., Acar Gök, S. ve Gök, Ö. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik bir inceleme (Siirt İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 9(2) 44-64. <https://doi.org/10.37754/ijeces.1460879>

### Öz

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda, 2022-2023 öğretim yılı ikinci yarısında Siirt İli Merkez İlçe anaokulu ve ilkököl bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri bulunmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla 162 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Ölçek formu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel olarak; Betimsel İstatistik, Parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz gruplar t testi ile POST Hoc LSD testi uygulanmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi yeterli bulma değişkenleri açısından incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Kurumda çalışma süresi, sınıf öğrenci mevcudu, kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenleri açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli birey.

### Abstract

The aim of the research is to determine the opinions of preschool teachers regarding inclusive education practices. In this research, descriptive scanning model was used. The study group of this research includes preschool teachers working in kindergartens and primary schools in the Central District of Siirt Province in the second semester of the 2022-2023 academic year. 162 teachers were reached to collect data. The Preschool Teachers' Opinions on Inclusive Education Practices Scale form, prepared by the researchers, was used as the data collection tool of the research. The data obtained in the research were analyzed using a computer package program. Statistically; Descriptive Statistics, Parametric tests such as one-way analysis of variance, unrelated groups t test and POST Hoc LSD test were applied. When examined in terms of variables such as gender, educational status, years of professional service, receiving in-service training and finding inclusive education sufficient, it was determined that there was no significant difference in the opinions of preschool teachers. It was concluded that there was a

<sup>1</sup> Öğretmen, 75. Yıl İlkokulu, Türkiye, sevgi\_acar14@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0000-0001-9426-9294>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, epccacan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0000-0003-1244-8235>

<sup>3</sup> Öğretmen, gazikokulu, türkiye.gok.omer@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0009-0009-7170-1238>

significant difference in teachers' opinions in terms of the variables of working time at the institution, class size, and number of mainstreamed students.

**Key words:** pre-school, inclusive education, special needs individual.

## **Giriş**

### **Kaynaştırma Eğitimi**

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, yetenekleri, engelleri veya geçmişı ne olursa olsun her öğrencinin kendini değerli ve eğitim sürecine dâhil edilmiş hissettiği bir ortam yaratarak tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan pedagojik bir uygulamadır (Demir, 2022). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, farklı öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarına sahip çocukların ve bireylerin, toplumun genel eğitim ortamında, tipik yaşlılarıyla birlikte eğitim almasını, bireylerin tam potansiyellerine ulaşmalarını ve topluma anlamlı katkıda bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Tindall, MacDonald, Carroll, Moody, 2015). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, öğrencilerin imkanlar dâhilinde genel eğitim ortamlarında yer almasını sağlayarak, toplumsal kabulü artırmayı hedeflemektedir (Avramidis and Kalyva, 2007). Bu sayede, özel ihtiyaçları olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocuklar birlikte öğrenmektedir. Aynı zamanda birbirlerinden öğrenme fırsatları elde etmektedir (Emam ve Mohamed, 2011). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, eğitimciler farklılıkları kabul etmektedir. Bunları öğrenme ortamının zenginliğine katkıda bulunan değerli varlıklar olarak görmektedir (Başpınar, 2019).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temeli, tüm öğrencilerin kaliteli eğitime eşit olarak erişme ve katılma hakkına sahip olması ilkesinde yatmaktadır (Şenocak, 2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temel ilkelerinden biri, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak makul düzenlemelerin ve destek hizmetlerinin sağlanmasıdır (Gezer, 2017). Bu hizmetler, öğretim stratejilerinin uyarlanması, müfredat materyallerinin değiştirilmesini, yardımcı teknolojilerin sağlanmasını ve ek öğrenme desteği sunulmasını içermektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları bunu yaparak, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve tüm potansiyellerine ulaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Karaca, 2018). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temel ilkelerinden bir diğeri de çeşitliliğin tanınması ve kabul edilmesidir. Bu çeşitlilik, sosyo-ekonomik durum, kültürel geçmiş, dil, öğrenme stilleri ve yetenekler dâhil olmak üzere çok çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Şengün, 2022).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin genel sınıflarda fiziksel bütünleşmenin ötesine geçmektedir. Eğitimin kavramsallaştırılma ve sunulma biçiminde kapsamlı bir değişimi içermektedir. Bu değişim, yalnızca öğretim yöntemlerinde ve müfredatta değil, aynı zamanda eğitimcilerin, öğrencilerin ve daha geniş anlamda toplumun tutum ve inançlarında da değişiklik yapılmasını gerektirir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında nihai hedef, öğrenme topluluğunun tüm üyelerinin ait olma, kabul görme ve karşılıklı saygı hissettiği kapsayıcı bir kültür yaratmaktır (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, sosyal adalet ve insan hakları ilkeleriyle uyumludur. Eğitimin, geçmişı veya yetenekleri ne olursa olsun her birey için temel bir hak olduğu fikrini desteklemektedir (Işık, 2018). Eğitim kurumları, kaynaştırma uygulamalarını benimseyerek engellerin yıkılmasına ve ayrımcı uygulamalara meydan okunmasına katkıda bulunarak daha eşitlikçi bir toplumun oluşmasını teşvik etmektedir (Subaşıoğlu, 2008). Araştırmalar kaynaştırma sınıflarının olumlu sosyal etkileşimleri desteklediğini, öğrenciler arasında empatiyi ve anlayışı geliştirdiğini ve onları gerçek dünyada karşılaşacakları çeşitliliğe hazırladığını öne sürmektedir (Evyapan, 2020). Kaynaştırma ortamlarında eğitim gören engelli

öğrenciler genellikle daha yüksek düzeyde akademik başarı elde etmekte ve daha güçlü bir özsaygı geliştirmektedir (Yücebaş, 2018).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sayısız avantajına rağmen uygulanması zorluklar doğurabilmektedir. Bu zorluklar, eğitimcilerin mesleki gelişim ihtiyacını, uygun kaynakların ve destek hizmetlerinin mevcudiyetini ve erişilebilir fiziksel ortamların yaratılmasını içermektedir (Pamuk, 2016). Bu zorlukların üstesinden gelmek için, eğitim kurumlarının ve politikacıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarına öncelik vermesi, gerekli kaynaklara ve eğitime yatırım yapmaları gerekmektedir (Sayan, 2019). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, tüm öğrencilerin çeşitliliğine değer veren ve onları barındıran, öğrenmeye yönelik dönüştürücü bir uygulamayı temsil etmektedir (Salah, 2021). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanması işbirliğini, uyum sağlamayı ve öğrenmenin önündeki engelleri kaldırma kararlılığını gerektirmektedir (Battal, 2007).

Kaynaştırma eğitimi, özel ihtiyaçları olan bireylerin genel eğitim ortamında tam ve etkili bir şekilde katılımlarını desteklemektedir. Kaynaştırma eğitiminde, öğretmenler, aileler, uzmanlar ve okul personeli arasında etkili bir işbirliği ve ortak sorumluluk anlayışı içinde tüm paydaşlar iş birliği içinde çalışmaktadır (Subaşı Yurtçu, 2021). Kaynaştırma eğitimi, farklı ihtiyaçları olan bireyleri toplumun bir parçası haline getirerek, sosyal uyum ve katılımı artırmaktadır. Özel ihtiyaçları olan bireylerin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmasını sağlayarak, eğitimde fırsat eşitliğini desteklemektedir (Başpınar, 2019). Çocuklar birlikte öğrenirken, işbirliği ve paylaşma gibi sosyal yeteneklerini güçlendirmektedir. Özel ihtiyaçları olan bireylerin genel eğitim ortamında eğitim almasını sağlayarak, öğrenci performansının artışına katkı sağlamaktadır (Eren, 2021).

### **Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları ve Önemi**

Okul öncesi eğitim, çocuklara temel becerilerin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, sosyal etkileşimlerini artırarak, işbirliği, paylaşma ve duygusal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Dursun, 2023). Okul öncesi eğitim bilişsel olarak, tüm çocuklar için temel beceri ve yeterliliklerin gelişimini desteklemektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, öğretim yöntemlerini farklı öğrenme stillerine uyum sağlayacak şekilde uyarlayarak ve uygun kaynakları sağlayarak, her çocuğun akademik potansiyeline ulaşma fırsatına sahip olmasını sağlamaktadır. Bu uygulama, her öğrencinin kendine özgü güçlü yönlerini kabul etmektedir ve olumlu bir benlik kavramını ve öğrenme sevgisini teşvik etmektedir (Parasuram, 2006).

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin birbirine bağlılığını tanıyan çağdaş eğitim ile uyum göstermektedir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının bütünsel doğası, eğitim ortamının yalnızca akademik ihtiyaçları değil aynı zamanda her çocuğun sosyo-duygusal refahını da karşılamasını sağlamaktadır. Bu uygulama, modern dünyanın karmaşıklığı ile baş edebilecek donanıma sahip, çok yönlü bireyler yetiştirmek için hayati önem taşımaktadır (Sharma, Shaukat and Furlonger, 2014).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitim, sosyal uyumun artırılmasında ve erken yaşlardan itibaren çeşitliliğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Farklı yeteneklere ve geçmişlere sahip çocuklar aynı öğrenme ortamında etkileşime girdiklerinde empati, anlayış ve farklılıkları kabul etme becerilerini geliştirmektedir. Bu da farklı özelliklere sahip bireylerin uyum içinde bir arada yaşadığı bir toplumun yaratılmasına katkı sağlamaktadır (Subaşı Yurtçu, 2021). Bu katkı, öğrenciler arasında bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal gelişimi teşvik etmek için çok önemli olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitim, tüm çocukların yüksek kaliteli eğitim deneyimlerine eşit erişimini sağlayarak eşitliği teşvik etmektedir. Kaynaştırma eğitimi

uygulamaları, çeşitli yetenek ve öğrenme tarzlarını barındıran bir ortam yaratarak, eğitim fırsatları ve sonuçlarındaki eşitsizlikleri en aza indirmektedir. Böylece gelecekteki akademik başarının temelini oluşturmaktadır (Şenocak, 2021).

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul öncesi eğitimin önemi, yeteneklerine, geçmişlerine veya bireysel farklılıklarına bakılmaksızın, çeşitliliği benimseme ve tüm çocukların benzersiz ihtiyaçlarını karşılamasında yatmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını benimsemek, yalnızca akademik açıdan yetkin değil aynı zamanda şefkatli, empatik ve çeşitlilik içeren bir topluma olumlu katkıda bulunabilecek gelecek nesillere yapılan bir yatırım olmaktadır (Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, Sherman, 2015).

### **Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü**

Öğretmenlerin görüşleri, politika oluşturma ve uygulama, kaynak tahsisi, mesleki gelişim fırsatları ve okul öncesi ortamlarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik genel destek yapısı ile ilgili kararları etkileme konusundaki tartışmalarda ağırlık taşımaktadır (Başpınar, 2019). Öğretmenlerin tutum ve inançları sınıf iklimini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler arasındaki olumlu tutumlar, tüm öğrenciler için sıcak ve kabul edici bir ortam yaratılmasına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler, hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin katılıma yönelik tutumlarını şekillendiren rol modelleri olmaktadır (Kaya, 2013).

Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, düzenli değerlendirme ve ayarlama gerektiren devam eden bir süreçtir. Öğretmenlerin görüşleri kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkililiğine ilişkin geri bildirimler sağlayarak sürekli iyileştirmeye olanak sağlamaktadır. Bu yinelenen geri bildirim döngüsü, stratejilerin geliştirilmesi ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının teşvik edilmesinde sürdürülebilir başarının sağlanması açısından çok önemsenmektedir (Şirin, 2019). Çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirerek, sanatsal ve yaratıcı yeteneklerini destekler. Eğitim sürecinde çocuklar, dil ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Bu, daha iyi bir iletişim kurmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Balboni, and Pedrabissi, 2000).

Okul öncesi eğitim ortamlarında kaynaştırma eğitimi uygulamaları konusunda öğretmenler büyük önem taşımaktadır. Eğitimcilerin bakış açıları, deneyimleri ve iç görüşleri kapsayıcı uygulamaların uygulanmasının şekillendirilmesinde ve optimize edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kılıç, 2022). Öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığa dayanan iç görüşleri stratejilerin etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik etmektedir. Aynı zamanda öğrenciler için destekleyici bir eğitim ortamının yaratılmasına katkıda bulunmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları esnek ve uyarlanabilir öğretim stratejileri gerektirmektedir. Öğretmenlerin görüşleri, öğrencilerin farklı öğrenme profillerine hitap eden öğretim yaklaşımlarının özelleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Özsırkıntı, 2018).

Öğretmenler sınıflarındaki dinamiklere ilişkin bir anlayışa sahiptir. Görüşleri, farklı öğrenci gruplarıyla günlük etkileşimler yoluyla bilgilendirilir ve bireysel öğrenme stillerini, güçlü yönlerini ve zorluklarını belirlemelerine olanak tanımaktadır. Bu ilk elden bilgi, her çocuğun özel ihtiyaçlarını karşılayan kaynaştırma eğitici uygulamalarının uyarlanması açısından çok değerlidir (Çerezci, 2015). Bu nedenle öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrenmenin önündeki potansiyel engelleri belirlemek için önemli bir konumdadır. Gözlemleri, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukların belirlenmesine yardımcı olur ve en iyi öğrenme sonuçlarını kolaylaştırmak için hedefe yönelik müdahalelerin ve düzenlemelerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Gezer, 2017).

Öğretmenlerin geri bildirimleri, kaynaştırma eğitiminin ne kadar etkili olduğunu anlamak için kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, sınıf içindeki dinamikleri ve bireysel öğrenci gelişimlerini

gözlemleyerek, kaynaştırma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini daha yakından değerlendirmektedir (Tufan ve Yıldırım, 2013). Öğretmenlerin deneyimleri ve önerileri, kaynaştırma eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için önemli bir kaynaktır. Öğretmenler, uygulama sırasında karşılaşılan zorlukları ve bu zorlukları aşmak için kullanılan yöntemleri paylaşarak, programın daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunmaktadır (Temel, 2000). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri, öğretmen eğitim programlarının ve profesyonel gelişim fırsatlarının düzenlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Eğitim politikaları oluşturulurken öğretmenlerin sahadan gelen geri bildirimleri dikkate alınarak, daha gerçekçi ve uygulanabilir stratejiler geliştirilmektedir (Şahin, 2005). Öğretmenlerin deneyim ve gözlemleri, eğitim politikalarının sahadaki ihtiyaçlara uygun şekilde düzenlenmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, eğitim ortamlarının kalitesini artırmak için gerekli düzenlemeler yapılmaktadır (Özdemir, 2010).

Bu nedenlerle araştırmanın amacı, 2022-2023 öğretim yılı ikinci yarısında Siirt İli Merkez İlçede yer alan anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca yönelik aşağıda bulunan araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yer alan alt problemler aşağıdaki gibi maddeler halinde verilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin genel düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında;
  - 2.1.Cinsiyet
  - 2.2.Eğitim durumu
  - 2.3.Mesleki hizmet yılı
  - 2.4.Sınıf öğrenci mevcudu
  - 2.5.Kaynaştırma öğrenci mevcudu
  - 2.6.Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu
  - 2.7.Kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli bulma durumuna yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

## **Materyal ve Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

## **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırmalar içerisinde yer alan tarama araştırmalarından betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, mevcut durumu analiz ederek mevcut sorunları tespit etmek, eğilimleri belirlemek ve olası çözümler geliştirmek için kullanılır. Betimsel tarama yönteminde çalışılan olgu ya da örneklem hakkında elde edilen veriler betimlenerek odaklanılan konu veya grubun özellikleri tasvir edilir (Karasar, 2005).

## **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Siirt İli Merkez İlçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında anaokulu ve anasınıflarında görevli bulunan tüm okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini ve

güvenirliğini belirlemek için yapılan ilk uygulamada basit seçkisiz örnekleme başvurulmuş ve araştırma için verileri kabul edilen 172 okul öncesi öğretmenden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerinin alınması için de basit seçkisiz örneklem ile ulaşılan 162 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklem seçilen bireylerin herhangi bir grup veya kategoriye ayrılmadan rastgele seçildiği bir örnekleme yöntemidir (Oral ve Çoban, 2020). Bu yöntemde her bir bireyin seçilme olasılığı aynıdır ve herhangi bir özellik ya da kriter dikkate alınmadan seçim yapılır. Bu yöntem araştırma sonuçlarının genellemeler yapılabilmesi ve sonuçların daha genel bir nüfusu temsil edebilmesi için kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Karagöz, 2021).

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Ölçeği (OÖKEUYÖ) kullanılmıştır.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Ölçeği (OÖKEUYÖ) Geliştirilme Süreci**

Ölçek maddeleri meydana getirilirken öncelikle araştırmanın konusu ile ilgili kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak (Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Özsrkıntı, 2018; Başpınar, 2019; Şirin, 2019; Gürsoy, 2020; Özcan, 2020; Şenocak, 2021; Demir, 2022; Kılıç, 2022; Özdemir, 2022) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri araştırılmıştır. İlgili alan yazında bulunan tez, makale, dergi ve kitapların taranması sonrasında elde edilen ifadeler tekrardan düzenlenmiş ve yeni ifadeler de eklendikten sonra 44 sorudan oluşan madde havuzu meydana getirilmiştir. Meydana getirilen eskiz ölçekteki ifadeler, eğitim bilimleri alanında 2 akademisyen ve 1 okul öncesi öğretmenin inceleme sunulmuş ve uzman görüşü alındıktan sonra kapsam ve görünüş geçerliliği sonucunda 44 madde içinde elverişli olmayan 16 madde ölçekten atılarak madde sayısı 28'e indirilmiştir.

Araştırmada meydana getirilen eskiz ölçekteki toplam 22 madde beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği ile; 1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Çok az katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin her maddeye katılma seviyeleri;

“1.00- 1.80: Hiç Katılmıyorum”,

“1.81- 2.60: Katılmıyorum”,

“2.61- 3.40; Çok az katılıyorum”,

“3.41- 4.20: Katılıyorum”,

“4.21- 5.00: Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla Siirt Valiliği ile Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak alınması gereken resmi izinler alınmıştır. Ölçek uygulanmadan önce okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı ve uygulanacak olan ölçek ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden ölçekte bulunan maddeleri 1 ile 5 arasında yanıtlamaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine ölçeği yanıtlamaları amacıyla yaklaşık yarım saat mühlet verilmiş ve yanıtlar aynı günde toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden ölçekte bulunan soruları yanıtlamak istemeyen okul öncesi öğretmenlerine ölçek cevaplandırılmamıştır. Araştırma ölçeği 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, ikinci yarıylda, nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir.

28 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemek için 172 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilere geçerlilik analizleri ve iç tutarlılık testi uygulanmıştır. Bu yüzden, OÖKEUYÖ'nün yapı geçerliliği ve faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'nın temel amacı, birbirleriyle ilişkili olan değişkenler arasındaki kalıpları belirleyerek, bu değişkenlerin altında yatan temel faktörleri tanımlamaktır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam 28 maddeden faktör yük değeri 0,50'nin altında bulunan 6 madde ölçekten çıkarılarak madde sayısı 22 madde olacak şekilde azaltılmıştır.

Faktör Analizi esnasında tekrarlı ve elemeye dayalı faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.50'nin altında olan maddeler (8-13-16-17-24-26) elenmiştir. Faktör analizi sonucunda 22 maddeden meydana gelen OÖKEUYÖ'nün üç faktör ve bu üç faktörün toplam varyansın %61.60'i açıkladığı saptanmıştır. Bu açıklamalara göre OÖKEUYÖ'nün geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alt boyutlu faktörlerden birincisi varyansın %43.815'i, ikincisi varyansın %10.985'i, üçüncü varyansın ise %6.802'si açıklamaktadır.

**Tablo 1.** Güvenirlik Analizi

|  | Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı | Madde Sayısı |
|--|-------------------------------------|--------------|
| <b>Faktör 1</b><br><b>Gelişim</b>          | 0.92                                | 11           |
| <b>Faktör 2</b><br><b>Çevresel Şartlar</b> | 0.86                                | 7            |
| <b>Faktör 3</b><br><b>İletişim</b>         | 0.74                                | 4            |
| <b>Ölçeğin Geneli</b>                      | 0.92                                | 22           |

Tablo 1'de görüldüğü üzere alt boyutlardan birincisi 11 maddeden, ikincisi 7 maddeden, üçüncüsü ise 4 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların birincisi gelişim, ikincisi çevresel şartlar, üçüncüsü ise iletişim olarak isimlendirilmiştir. Uygulama sonucunda OÖKEUYÖ'nün Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre hem ölçeğin toplamına hem de alt boyutlara yönelik güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.50'nin altında olan maddeler elendikten sonra kalan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı genellikle 0 ile +1 arası bir değeri kapsar ve bu değer 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenirliliğin o oranda arttığı söylenebilir (Can, 2019). Bu değere bakıldığında ölçeğin tamamında iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir. Ölçekte rastgele bir madde çıkarılması durumunda bu değerden anlamlı derecede daha yüksek bir değere yükselmeyeceği görülmektedir. Bundan dolayı bütün maddelerin ölçekte bulunması ölçeğin güvenirliliğini yükselteceği söylenebilir. Birinci faktör olan "Gelişim" Boyutundaki 11 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92, İkinci faktör olan "Çevresel Şartlar" Boyutundaki 7 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak, Üçüncü faktör olan İletişim boyutundaki 4 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre tüm alt boyutlarda iç tutarlığın yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla dağıtılan 240 ölçeğin 78'i yanlış ve/veya eksik yanıtlandığı için değerlendirmeyerek 162 ölçek değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı ikinci uygulamada ise cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada katılımcı sayısının sınırlı bir sayıda kalmasının temel nedeni, araştırmada sadece kaynaştırma eğitimi uygulaması yapan öğretmenlerin çalışmada yer almasının hedeflenmesidir. Dolayısıyla hem ölçek geliştirme aşamasında hem de öğretmen görüşlerinin alındığı aşamada ulaşılabilen öğretmen sayıları sınırlı sayıda kalmıştır.

## Veri Analizi

Araştırma neticesinde ulaşılan veriler, istatistiksel bilgisayar paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik ölçeği ile elde edilen verilerin, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, kurumdaki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli görme değişkenleri açısından betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir veri kümesinin temel özelliklerini ve özetlerini tanımlayan istatistiksel tekniklerin bir grubunu ifade eder. Bu istatistikler, veri kümesinin genel yapısı hakkında bilgi edinmemizi sağlar ve verilerin anlaşılmasına yardımcı olur. Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık Katsayılarına göre elde edilen verilerin normalliği kontrol edildiğinde çarpıklık ve basıklığın sıfıra (0) yakınlığı, verilerin normal dağılım gösterdiği şekilde genel olarak kabul edilebilir (Can, 2019). Analiz sonucunda çarpıklık (skewness)= ,19 ve basıklık (Kurtosis)= ,37 değeri elde edildiğinden verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu ve parametrik testlerin kullanılacağı sonucuna varılmıştır. Parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine başvurulmuştur.

## Etik Önlemler

Ölçek uygulanmadan önce öğretmenlere ön bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Ölçekteki soruların öğretmenler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması için soruların açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

Ölçek geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için veri toplama süreci, analiz süreci geniş bir biçimde anlatılmaya çalışılmış ve bu süreçte tarafsız olmaya dikkat edilmiştir. Katılımcıların gizlilik haklarına saygı gösterilerek, kişisel bilgileri korunmuştur.

Araştırmaya katılan bireylere araştırmanın amacı, süreçleri, potansiyel riskler ve faydalar hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Böylece katılımcıların rızalarının alınması gerçekleştirilmektedir. Veriler, yalnızca araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılmakta ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamaktadır.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında cinsiyet, eğitim durumu, mesleki hizmet yılı, sınıf öğrenci mevcudu, hizmet içi eğitim alma ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli görme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile elde edilen bulgular bu kısımda ele alınmıştır.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Genel Düzeyine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri genel düzey açısından karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistik sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

|                         | n   | X̄   |
|-------------------------|-----|------|
| <b>Faktör 1</b>         |     |      |
| <b>Gelişim</b>          | 162 | 4.01 |
| <b>Faktör 2</b>         |     |      |
| <b>Çevresel Şartlar</b> | 162 | 3.93 |
| <b>Faktör 3</b>         |     |      |
|                         | 162 | 4.40 |



| İletişim      |     |      |
|---------------|-----|------|
| Ölçeğin Genel | 162 | 4.31 |

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Gruplar | N   | Aritmetik Ortalama | Standart Sapma | F    | t    | Serbestlik Derecesi | P    |
|---------|-----|--------------------|----------------|------|------|---------------------|------|
| Kadın   | 151 | 4,09               | 0,29           | 0,52 | 1,55 | 160                 | 0,12 |
| Erkek   | 11  | 3,94               | 0,37           |      |      |                     |      |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla; ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni açısından okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ( $p=0,12>0,05$ ) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Gruplar    | N   | Aritmetik Ortalama | Standart Sapma | F    | t    | Serbestlik Derecesi | P    |
|------------|-----|--------------------|----------------|------|------|---------------------|------|
| Lisans     | 143 | 4,09               | 0,29           | 0,46 | 1,31 | 160                 | 0,19 |
| Lisansüstü | 19  | 3,99               | 0,37           |      |      |                     |      |

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Ölçeğin genelinde eğitim durumu değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ( $p=0,19>0,05$ ) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında ölçeğin genelinde eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilebilir.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri mesleki hizmet yılı değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu bulmak amacıyla Post - HOC LSD testine başvurulmuş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Değişkenler | N | % | X | Ss |
|-------------|---|---|---|----|
|-------------|---|---|---|----|

|                 |     |       |      |     |
|-----------------|-----|-------|------|-----|
| 0-5             | 58  | 35,80 | 4,10 | ,29 |
| 6-10            | 47  | 29,01 | 4,09 | ,30 |
| 11-15           | 39  | 24,07 | 4,11 | ,31 |
| 16-20           | 14  | 8,64  | 4,00 | ,24 |
| 21 yıl ve üzeri | 4   | 2,46  | 3,64 | ,37 |
| <b>Toplam</b>   | 162 | 100   | 4,08 | ,30 |

Tablo 5’te görüldüğü gibi, mesleki hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F    | P*   | Farkın Kaynağı<br>LSD | P   |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|------|-----------------------|-----|
| Gruplar arası     | ,906            | 4                   | ,22                | 2,52 | 0,04 | 0-5/21 yıl üzeri      | ,00 |
| Gruplar içi       | 14,10           | 157                 | ,09                |      |      | 6-10/21 yıl üzeri     | ,00 |
| <b>Toplam</b>     | 15,01           | 161                 |                    |      |      | 11-15/21 yıl üzeri    | ,00 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında meslek hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın ( $p=0,04<0,05$ ) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Post - HOC LSD testine başvurulmuş Tablo 6.’da belirtildiği üzere, 21 yıl ve üzeri meslek hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerine karşı 0-5, 6-10, 11-15 meslek hizmet yılı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri öğrenci mevcudu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Değişkenler   | N   | %     | X    | Ss  |
|---------------|-----|-------|------|-----|
| 0-9           | 16  | 9,87  | 4,12 | ,24 |
| 10-19         | 70  | 43,20 | 4,04 | ,29 |
| 20-29         | 76  | 46,91 | 4,10 | ,32 |
| <b>Toplam</b> | 162 | 100   | 4,08 | ,30 |

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenci mevcudu 0-9 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F   | P*   |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-----|------|
| Gruplararası      | ,181            | 2                   | ,09                | ,96 | 0,38 |
| Grupları içi      | 14,83           | 159                 | ,09                |     |      |
| <b>Toplam</b>     | 15,01           | 161                 |                    |     |      |

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri öğrenci mevcudu değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında öğrenci mevcudu değişkeni açısından

anlamli bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi neticesinde; ölçeğin genelinde öğrenci mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ( $p=0,38>0,05$ ) ulaşılmıştır. Ancak aritmetik ortalamalarına bakıldığında ölçeğin genelinde öğrenci mevcudu 0-9 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda diğer grup öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilebilir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde anlamlı farklılık bulunan grubun hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Post - HOC LSD testine başvurulmuş elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kaynaştırma Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Değişkenler   | N   | %     | X    | Ss  |
|---------------|-----|-------|------|-----|
| 1             | 143 | 88,27 | 4,09 | ,29 |
| 2             | 11  | 6,79  | 4,12 | ,25 |
| 3             | 4   | 2,46  | 3,95 | ,32 |
| 4             | 4   | 2,46  | 3,69 | ,46 |
| <b>Toplam</b> | 162 | 100   | 4,08 | ,30 |

Tablo 9’da görüldüğü üzere, kaynaştırma öğrenci sayısı 2 olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aritmetik ortalamalarının diğer gruplarda bulunan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F    | P*  | Farkın Kaynağı LSD | P   |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|-----|--------------------|-----|
| Gruplararası      | ,71             | 3                   | ,23                | 2,64 | ,05 | 1-4                | ,00 |
| Gruplarıçi        | 14,29           | 158                 | ,09                |      |     | 2-4                | ,01 |
| <b>Toplam</b>     | 15,01           | 161                 |                    |      |     |                    |     |

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ( $p=0,05\leq 0,05$ ) olduğuna ulaşılmıştır. Bu farkın hangi gruplarda bulunduğunu belirlemek için Post - HOC LSD testine başvurulmuş tabloda belirtildiği üzere, 4 kaynaştırma öğrenci sayısı olan okul öncesi öğretmenlerine karşı 1 ve 2 kaynaştırma öğrenci sayısı olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusu elde edilmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Gruplar | N  | Aritmetik Ortalama | Standart Sapma | F    | t    | Serbestlik Derecesi | P    |
|---------|----|--------------------|----------------|------|------|---------------------|------|
| Evet    | 94 | 4,07               | 0,29           | 0,79 | 0,27 | 160                 | 0,78 |
| Hayır   | 68 | 4,09               | 0,32           |      |      |                     |      |

Tablo 11’de görüldüğü üzere, hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinde hizmet içi eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerine oranla daha olumlu bir yargıya sahip olmadıkları söylenebilmektedir. Nitekim eğitim alma değişkenine göre herhangi bir farklılığın bulunup bulunmadığını bulmak için ölçek genelinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında hizmet içi eğitim almış olduğunu belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ( $p=0,78>0,05$ ) elde edilmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. İlişkisiz gruplar t testi neticesinde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 12.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Kaynaştırma Eğitimini Yeterli Bulma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçları

| Gruplar | N   | Aritmetik Ortalama | Standart Sapma | F    | t    | Serbestlik Derecesi | p    |
|---------|-----|--------------------|----------------|------|------|---------------------|------|
| Evet    | 55  | 4,12               | 0,26           | 1,42 | 1.12 | 160                 | 0,26 |
| Hayır   | 107 | 4,06               | 0,32           |      |      |                     |      |

Tablo 12’de görüldüğü üzere aritmetik ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin genelinde kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini yeterli bulmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilmektedir. Ölçeğin genelinde kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında kaynaştırma eğitimi uygulamalarını yeterli gördüğünü belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın bulunmadığı bulgusu ( $p=0,26>0,05$ ) elde edilmiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin ne olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın betimsel istatistik bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin maddelerin çoğuna birbirleri ile tutarlı ve olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin genel düzeyinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Özcan (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki süreleri, sınıf öğrenci sayısı, eğitim alma düzeyi ve eğitim verme tecrübesi değişkeni ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik duygu, tutum, kaygıları arasında bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Şenocak (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilere ilişkin bakışlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyetleri açısından incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda erkek öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Cinsiyet değişkenine göre (Parasuram, 2006; Güleryüz ve Özdemir, 2015; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Güner, 2011; Gürsoy, 2020; Filiz, 2021; Şengün, 2022) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmamasının temel nedeni, öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinliklerin ve kişisel özelliklerin cinsiyete bağlı olmamasıdır. Pedagojik yeterlilikler, mesleki gelişim, empati ve anlayış, sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, kaynaştırma eğitiminde başarının anahtar unsurlarıdır. Bu unsurlar cinsiyet farkı gözetmeksizin uygulanabilmektedir. Bu nedenle, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğretmenin cinsiyetine göre belirgin bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ancak eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Baştuğ (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre incelediğinde, sınıf içi erken okuryazarlık durumlarının öğretmenlerin öğrenimlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2020) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki süreleri, sınıf öğrenci sayısı ve eğitim alma düzeyi değişkeni ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum, kaygıları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okyay (2020) yaptığı çalışmada lisans ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lise ve meslek lisesi mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş belirttikleri sonucu elde edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin mesleki hizmet yılı değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Emam ve Mohamed (2011) tarafından Mısır'da gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarını ve bu konudaki deneyim ve kişisel yeterliliklerinin etkisi incelenerek mesleki hizmet süresinin mesleki yeterliliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016) yaptığı çalışmada kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Merih Özçelik (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu sonucuna ulaşmıştır. Balboni ve Pedrabissi (2000) tarafından kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik deneyimine sahip olmanın kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sharma ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Avramidis ve Kalyva (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri arasında pozitif ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin artmasıyla kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki hizmet yılı ne olursa olsun, öğretmenler genellikle benzer temel eğitim ve hizmet içi eğitimler almaktadır. Bu eğitimler, kaynaştırma eğitiminin teorik ve pratik yönlerini kapsamaktadır ve öğretmenlerin bu konuda benzer görüşler geliştirmesine yol açmaktadır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin sınıf öğrenci mevcudu değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Sınıf öğrenci mevcudu değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Demir ve Açar (2011) yapılan araştırmalarında, sınıftaki öğrenci

mevcutlarının fazla olmasının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında sorun yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016) yaptığı araştırmada sınıf mevcudunun fazlalığı değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Merih Özçelik (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre okul destek algılarında anlamlı bir fark olmadığına ulaşmıştır. Özcan (2020) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki süreleri, sınıf öğrenci sayısı, eğitim alma düzeyi değişkeni ile kaynaştırma uygulamalarına ilişkin duygu, tutum, kaygıları arasında bir fark bulunamamıştır. Okyay (2020) yaptığı araştırmada sınıfında 11-17 öğrencisi olan öğretmenlerin 18-25 öğrencisi olan öğretmenlere oranla daha olumlu görüş belirttikleri sonucu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kaynaştırma öğrenci sayısı değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Kaynaştırma öğrenci sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Pamuk (2016) yaptığı araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kılıç (2022) yaptığı araştırmada öğretmen ve idareci görüşleri incelendiğinde özel eğitim anaokullarıyla diğer kaynaştırma eğitimi uygulamaları olan okullar ile öğrenci mevcudu, öğretmen sayısı ve her sınıfta bir özel eğitim öğretmenin bulunması açısından farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde hizmet içi eğitim görmüş öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmeyen öğretmenlere oranla daha olumlu bir yargıya sahip oldukları söylenebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Gürsoy (2020) yaptığı araştırmada kaynaştırma ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin, almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okyay (2020) yaptığı araştırmada özel eğitime yönelik eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin almayanlara oranla daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Filiz (2021) yaptığı araştırmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliliğinde hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2022) yaptığı araştırmada katılımcıların bir kısmının hizmet içi eğitimin olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tindal ve ark. (2015) yaptıkları araştırmada hizmet içi eğitim verilen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu olarak geliştiiği sonucu elde edilmiştir. Sharma ve ark. (2014) yaptıkları araştırmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik daha önce eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın alt boyutlu amaçlarından biri okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin kaynaştırma eğitimini yeterli bulma değişkeni açısından durumunu belirlemektir. Kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri konusunda kaynaştırma eğitimini yeterli bulmayan öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre elde edilen bulguların bazı araştırma sonuçlarıyla desteklendiği söylenebilmektedir. Babaoğlan ve Yılmaz (2010) yapılan araştırmada öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin üniversitede aldıkları eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Berkant ve Atılğan (2017) yaptıkları araştırmada kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen eğitimlerin yeterli olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Able ve ark. (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik bilgilerinin yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, son yıllarda eğitim politikaları ve uygulamaları arasında daha fazla yer bulmaktadır. Bu nedenle, mesleki hizmet süresi kısa olan öğretmenler de, bu eğitim modeline yönelik güncel bilgi ve uygulamalara erişim sağlamaktadır. Eğitim sistemindeki bu yaygınlaşma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerinde bir tutarlılık sağlamalarına neden olmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, öğretmenlerin empati, anlayış ve bireysel farkındalık gibi insani özelliklerine dayanmaktadır. Bu özellikler, mesleki hizmet yılına bağımlı olmaksızın, öğretmenlerin kişisel gelişimi ve eğitim sürecindeki deneyimleri ile gelişmektedir. Bu nedenle, mesleki hizmet süresi farklı olsa da, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve anlayışları benzer olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki hizmet süresinden bağımsız olarak, kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitim programlarına katılmaktadır. Bu eğitim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemektedir ve tüm öğretmenlerin benzer bilgi düzeyine sahip olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, mesleki hizmet yılı ve eğitim durumları farklılıklarına rağmen, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri benzer olmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve anlayışları, eğitim durumu kadar bireysel deneyim ve empati yetenekleriyle de şekillenmektedir. Eğitim durumu farklı olsa bile, öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve empati düzeyleri kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini etkileyebilmektedir. Bu durum benzer görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğretmenler, eğitim durumlarından bağımsız olarak, benzer mesleki ortamlarda ve iş koşullarında çalışmaktadır. Bu ortak mesleki ortamlar ve paylaşılan deneyimler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik benzer görüşler geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde, sınıf ortamları ve öğrenci ihtiyaçları benzer olduğundan dolayı öğretmenlerin deneyimleri birbirlerine benzer olmaktadır.

Kaynaştırma öğrencisi sayısının artması, öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır. Daha fazla özel gereksinimli öğrenciye bireysel ilgi göstermek, öğretim planlarını uyarlamak ve gerekli desteği sağlamak, öğretmenler için daha fazla çaba ve zaman gerektirmektedir. Kaynaştırma öğrencisi sayısı arttıkça, öğretmenlerin bu öğrenciler için gerekli kaynaklara ve desteğe ulaşma ihtiyacı da artmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimsel ilerlemesini takip etmek ve raporlamak, öğretmenler için ekstra çaba gerektirmektedir. Kaynaştırma öğrenci sayısı arttıkça, bu görev daha karmaşık hale gelmektedir. Daha fazla kaynaştırma öğrencisi, sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Artan kaynaştırma öğrenci sayısı, öğretmenlerin stres seviyelerini ve tükenmişlik riskini artırmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi sayısının artması, öğretmenlerin iş motivasyonunu ve mesleki memnuniyetini etkilemektedir. Bu duygusal ve fiziksel yıpranma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki tutumlarını ve görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerde farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olmayı ve her çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Bu eğitim felsefesi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik benzer tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenler, bu alanda yeterli eğitim aldıklarını ve bu eğitimin kendilerini kaynaştırma sınıflarını yönetme konusunda iyi hazırladığını düşünmektedir. Bu, onların kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşler geliştirmesine neden olmaktadır. Eğitim materyalleri ve kaynakların yeterli olması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini daha etkili bir şekilde uygulamalarını sağlamaktadır. Yeterli kaynaklara

sahip olmak, öğretmenlerin olumlu deneyimler yaşamasına ve dolayısıyla daha olumlu görüşler geliştirmesine neden olmaktadır.

Kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında başarılı sonuçlar elde etmektedir. Bu başarı öyküleri ve olumlu deneyimler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Kaynaştırma eğitimini yeterli bulan öğretmenler, kişisel olarak bu eğitimi uygulama konusunda kendilerini yeterli hissetmektedir. Bu kişisel yeterlik hissi, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır. Adaptasyon yeteneği yüksek olan öğretmenler, kaynaştırma eğitimindeki değişikliklere ve zorluklara daha kolay uyum sağlamaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine ve bu eğitimi daha başarılı ve etkili bir şekilde uygulamalarına katkı sağlamaktadır.

## **Öneriler**

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere kaynaştırma uygulamalarını optimize etme konusunda yol gösterecek çeşitli öneri ve tavsiyelerde bulunulabilir. Bu öneriler öğretim stratejilerini, sınıf yönetimi tekniklerini, işbirlikçi çabaları ve sürekli mesleki gelişimi kapsar. Okul öncesi ortamlarda etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temel taşlarından biri, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin benimsenmesidir. Öğretmenler, öğretim yöntemlerini sınıftaki farklı öğrenme stillerine ve bireysel yeteneklere uyum sağlayacak şekilde uyarlayabilir.

Özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) uygulanabilir. BEP'lerin uygunluğunu ve etkililiğini sağlamak için devam eden değerlendirmelere ve gözlemlere dayalı olarak BEP'leri düzenli olarak gözden geçirilerek düzenlenebilir. Tüm öğrenciler için aidiyet duygusunu teşvik eden ortamlar yaratarak kaynaştırma ortamını teşvik edilebilir. Çeşitli kültürleri, yetenekleri ve aile yapılarını yansıtan materyaller ve kaynaklar kullanılabilir. Saygılı davranış için net beklentiler oluşturulabilir ve öğrenciler arasında bir kabul ve anlayış kültürü geliştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, idare, personel ve ebeveynlerle yakın işbirliği içinde çalışarak işbirlikçi bir ekip yaklaşımını benimseyebilir. Düzenli iletişim ve işbirliği, içgörü, strateji ve gözlem alışverişini kolaylaştırır. İşbirliğine dayalı bir ekip oluşturmak, okul öncesi öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kapsamlı ve uyumlu bir destek almalarını sağlayabilir. Okul öncesi öğrencilerinin çeşitli yeteneklerini ve öğrenme stillerini hesaba katan esnek ve uyarlanabilir değerlendirme uygulamaları uygulanabilir. Her çocuğun gelişiminin daha kapsamlı anlaşılmasını sağlamak için port folyolar, gözlemler ve proje bazlı değerlendirmeler gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıfta zorlu davranışları ele almak için proaktif davranışsal destek stratejileri geliştirilebilir ve uygulanabilir. Olumlu pekiştirme, net beklentiler ve görsel ipuçlarının kullanılması olumlu ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamına katkıda bulunabilir. Gerektiğinde bireyselleştirilmiş davranış planları tasarlamak ve uygulamak için uzmanlar ile işbirliği yapılabilir. Öğretimin tüm öğrencilerin kültürel geçmişini yansıtmasını ve saygı duymasını sağlamak için kültüre duyarlı öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilir. Her çocuk için daha kapsayıcı ve zenginleştirici bir öğrenme deneyimi yaratmak amacıyla çeşitli literatürü, gelenekleri ve bakış açıları müfredata dâhil edilebilir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkinliğini düzenli olarak değerlendirerek yansıtıcı uygulama alışkanlığı geliştirilebilir. Yansıtıcı uygulama, iyileştirilecek alanları belirlemek için öğretim metodolojilerini, sonuçlarını ve etkileşimlerini analiz etmeyi içerir. Bu öz farkındalık, bir eğitimcinin sürekli büyümesine katkıda bulunabilir.



## Yayın Etiği

Siirt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 10.03.2023 tarihinde 4421 sayılı etik kurul onayı ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 05.03.2023 tarihinde E-32790399-44-73784057 sayılı anket ve araştırma izni yazısı alınmıştır.

Yazarların bu çalışmadaki katkı oranları eşit seviyededir. Çalışma ile ilgili herhangi bir destek veya yardım alınmamıştır. Teşekkür edilecek herhangi bir kurum veya kişi bulunmamaktadır. Aynı zamanda çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D. ve Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of student with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57.
- Avramidis, E. ve Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience ad professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balboni, G. ve Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teacher and parents toward school inclusion of students with mental retardation, The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Başpınar, S. (2019). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlilik Algularının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Berkant, H. G. ve Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demir, S. (2022). *Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Bulunan Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Algularının Resim Analizi Tekniği İle Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Dursun, B. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Yeterlilikleri İle Çocukların Duygularına Verdikleri Tepkiler ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976-985
- Eren, E. (2021). *Kaynaştırma Eğitimi Verilen Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları ve Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evyapan, G. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Algı Düzeyleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Yeterlilikleri ile İlgili Duygu Tutum ve Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Rol Algılarının Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 65-77.
- Gürsoy, İ. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Işık, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizmlı öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma Eğitimi Programının Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Mesleki Yeterliliklerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Nobel yayın. Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S.Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (31-56), Ankara: Maya.
- Kılıç, F. (2022). *Özel Eğitim Anaokulunda Uygulanan Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Paydaş Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Merih Özçelik, Z. (2019). *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenlere Göre Okul Desteği: Karma Yöntem Araştırması*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfta Engelli Bulunan Ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Oral B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Kitabevi. Ankara.
- Özcan, İ. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özdemir, D. (2022). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Özsırkıntı, D. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirmesi (Adana İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability ve Society*, 21(3), 231-242.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin, Tutum ve Kaygılarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Sayan, A. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sharma, U., Shaukat, S. ve Furlonger, B. (2014). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 15(2), 97-105.
- Subaşı Yurtçu, A. B. (2021). *Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Özel Eğitim Danışmanlığı Desteğiyle İyileştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Subaşıoğlu, F. (2008). Üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri'nin "Engellilik Farkındalığı" Üzerine Bir Araştırma. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 399-430.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2) 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi*. Ankara: Anı.
- Şengün, H. (2022). *İlkokullarda Uygulanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Şenocak, Y. (2021). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Tutumlarının Resimler İle İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Şirin, T. S. (2019). *Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma Ve Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme Programının Etkisi"*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E. ve Moody, B. (2015). Pre service teacher's attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206-221.
- Tufan, M. ve Yıldırım, Y. (2013). Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Müdahale ve Kaynaştırma Kavramları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Özel Gereksinime ihtiyacı olan Çocuklar İçin Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(4), 1-13.

Yücebaş, A. (2018). *Kaynaştırma Öğrenci Velilerinin Kaliteli Eğitim Beklentileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

## **Exedended Abstract**

### **Introduction**

Inclusive education practices are a pedagogical practice that aims to meet the different needs of all students by creating an environment in which each student feels valued and included in the educational process, regardless of their abilities, disabilities or background.

Inclusive education practices aim to ensure that children and individuals with different learning and development needs receive education together with their typical peers in the general education environment of the society. It aims to enable all individuals to reach their full potential and contribute meaningfully to society. Inclusive education practices aim to increase social acceptance by ensuring that students take part in general education environments whenever possible. In this way, children with special needs and typically developing children learn together. They also get opportunities to learn from each other. In inclusive education practices, educators accept differences and see them as valuable assets that contribute to the richness of the learning environment.

Preschool education cognitively supports the development of basic skills and competencies for all children. Inclusive education practices ensure that every child has the opportunity to reach their academic potential by adapting teaching methods to accommodate different learning styles and providing appropriate resources. This practice acknowledges each student's unique strengths and encourages a positive self-concept and love of learning.

Inclusive education practices in preschool education are compatible with contemporary education that recognizes the interconnectedness of cognitive, social and emotional development. The holistic nature of inclusive education practices ensures that the educational environment meets not only the academic needs but also the socio-emotional well-being of each child. This practice is vital for producing well-rounded individuals who are equipped to cope with the complexity of the modern world.

### **Method**

In this study, quantitative research method was used to determine the opinions of preschool teachers regarding inclusive education practices. In the study, descriptive scanning model, which is among the survey researches among the quantitative researches, was used. The descriptive scanning method is used to identify existing problems, identify trends, and develop possible solutions by analyzing the current situation. In the descriptive scanning method, the data obtained about the case or sample studied are described and the characteristics of the focused subject or group are depicted.

The population of this research consists of all pre-school teachers working in kindergartens and kindergarten classes in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the Central District of Siirt Province in the second semester of the 2022-2023 academic year. In the first application of the study to determine the construct validity and reliability of the scale, simple random sampling was used and 172 preschool teachers, whose data were accepted for the research, were used. The research consists of 162 pre-school teachers who were reached with a simple random sample to obtain teacher opinions.

While creating the scale items, first of all, a comprehensive literature review was conducted on the subject of the research and the opinions of preschool teachers regarding inclusive education

practices were investigated. After scanning the theses, articles, journals and books in the relevant literature, the statements obtained were rearranged and after adding new statements, an item pool consisting of 44 questions was created. For this reason, the statements in the sketch scale were presented to the review of 2 academicians in the field of educational sciences and 1 preschool teacher, and after receiving expert opinion, as a result of content and face validity, 16 items out of 44 that were not suitable were removed from the scale and the number of items was reduced to 28.

The data obtained as a result of the research was obtained using a statistical computer package program. Descriptive statistics were used for the data obtained with the scale on preschool teachers' inclusive education practices in terms of the variables of teachers' gender, educational status, years of professional service, years of service in the institution, class student size, receiving in-service training and considering inclusive education practices sufficient.

### Results and Discussion

When the descriptive statistical findings of the research are examined, it is seen that the teachers expressed consistent and positive opinions on most of the items. Therefore, it can be said that the general level of teachers' opinions about inclusive education practices is positive.

When the opinions of preschool teachers about inclusive education practices are examined in terms of gender, it can be stated that there is no difference between the opinions of preschool teachers, but female teachers have a more positive opinion than male teachers.

When examined by taking the education level variable into consideration, it is seen that there is no significant difference in the opinions of preschool teachers, but teachers with a bachelor's degree have a more positive opinion than teachers with a master's degree.

When examined by taking into account the variable of years of professional service, it can be stated that there is a significant difference between teachers' opinions. It was found that there were significant differences in favor of teachers with 0-5, 6-10, 11-15 years of professional service against pre-school teachers with 21 or more years of professional service.

When examined considering the class size, it can be said that there is no significant difference in the opinions of preschool teachers.

When mainstreaming was examined considering the number of students, it was determined that there were differences in the opinions of preschool teachers.

When examined considering the variable of receiving in-service training, it can be said that teachers who received in-service training have a more positive judgment than teachers who did not receive in-service training.

When the variable of finding inclusive education sufficient is examined, it can be said that teachers who find inclusive education sufficient have a more positive opinion than teachers who do not find inclusive education sufficient.