

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAĞTIRMAYA YÖNELİK**  
**TUTUMLARI VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HÜLYA CABA**

**Lefkoőa**  
**Ocak 2021**

**KKTC**  
**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAĞTIRMAYA YÖNELİK**  
**TUTUMLARI VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HÜLYA CABA**

**Tez danışmanı**  
**Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

**Lefkoőa**  
**Ocak 2021**

**Onay**

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hülya CABA’NIN ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Empatik Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişki’ isimli tezi Ocak 2021 tarihinde jürimiz tarafından Özel Eğitim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı – Soyadı	İmza
Başkan:	: Yrd. Doç. Dr. Cahit NURİ	.....
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA	.....
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK	.....

**Onay**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../01/ 2021

Prof. Dr. K. Hüsnü Can Başer  
**Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürü**

### **Etik İlkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

HÜLYA CABA

Ocak / 2021

## Önsöz

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile araştırılmıştır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve empatik eğilim düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Öncelikle bu araştırmamın ortaya çıkmasında kendisinin alana ve bilime katmış olduğu çalışmalardan ilham alarak araştırma sürecim boyunca desteğini her daim eksik etmeyen tez danışmanım bölüm başkanımız saygıdeğer hocam Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'A çok teşekkür ederim. Aynı doğrultuda özel eğitim bölümünde yüksek lisans yapmama beni teşvik eden saygıdeğer hocam Yrd. Dr. Cahit NURİ'ye teşekkürü borç bilirim. Kıbrıs'ta olan ailem dediğim F.Sultan GÜVENÇ ve ailesine yanımda olup bana moral verdikleri için, çalışmamın en başından sonuna kadar desteğini pozitif yönde hissettiğim mesai arkadaşım çocuk gelişimci Canan YEGENGİL'e, mesleki deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyen sevgili arkadaşım Uzm. Çağla TAŞ'a ve çalışmama gönüllü olarak katılan öğretmenlere teşekkür ederim. Son olarak bugünlerimin mimarı desteklerini her daim hissettiğim canım aile fertlerim kardeşim Eren MİDİLLİ, babam Fazlı MİDİLLİ, annem Zübeyde MİDİLLİ, hayat arkadaşım Onur CABA ve ailesi iyiki yanımdaydınız. Güzel ailem ben bir hayal kurdum bu hayalime benimle birlikte mücadele ederek katıldığınız için, yapamayacağım dediğim anlarda neden başladığımı hatırlatıp maddi ve manevi desteklerinizi esirgemediğiniz şartlar ne olursa olsun yanımda olduğunuz için şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Aldığım ünvanım ise, hayat ışığım CANIM ANNEME armağanımdır.

## Özet

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Empatik Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişki

Caba, Hülya

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Bilim Dalı

Danışmanı : Doç.Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Ocak 2021, 128 Sayfa

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada genel tarama modelinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini 2019-2020 tarihleri arasında görev yapmakta olan İstanbul Avrupa yakası ilçelerinde yaşayan 327 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak belirlenen ‘Kişisel gelişim Formu’, Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), ‘Yücel- Özdemir Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada veriler SPSS 22 programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ilişkili demografik değişkenler incelendiği zaman, öğretmenlerde kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyinin cinsiyet, mesleklerini sevme, ailesinde özel gereksinimli birey bulunma ve yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna karşılık kaynaştırmaya yönelik tutum düzeyinin meslekte çalışma süresi, görev yapılan okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Sosyo-demografik değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilimlerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, öğretmenlerde empatik eğilim düzeyinin cinsiyet, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu ve mesleğini sevme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş grubu, ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumu, görev yapılan okul türü ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelendiği zaman ise, öğretmenlerde empatik eğilim düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin de yükseldiği, bu kapsamda bağımlı değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi öğretmenleri, Kaynaştırma, Tutum, Empati

**Abstract****Relationship Between The Integration Attitude Of Preschool Teachers And Their Empathic Trend Level****CABA, Hülya****Master Thesis, Department of Special Education****Supervisor: Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK****January 2021, 128 Page**

This study, the attitudes of preschool teachers towards mainstreaming research and the empathic class relationship were aimed. Relational scanning model, which is one of the general scanning model, was used in the research. The population and sample of the research are 327 preschool teachers who are working between 2019-2020 in the European side of Istanbul. "Personal Development Form", Empathic Tendency Scale (EES), "Yücel-Özdemir Attitude Scale" were used as data collection tools. The data in the research were evaluated with the SPSS 22 program. According to the results of the study, when the demographic variables related to the teachers' attitudes towards inclusive education were examined, it was observed that the attitude level of teachers towards inclusive education differed significantly according to gender, liking their profession, having individuals with special needs in their family and age group variables were showing significant difference and on the contrary it was found that there was no significant difference in the attitude level against inclusive education according to the variables of duration, type of school and presence of inclusive students in their class. When the findings regarding the empathic tendencies of teachers according to socio-demographic variables were examined it was found that the level of empathic tendency of teachers varies significantly according to the variables of gender, inclusive students in the classroom, liking the profession, and on the other hand it does not vary significantly according to the age group, individuals with special needs in the family, type of school and experience in the profession. When the relationship between the dependent variables was examined in the study, it was concluded that as the empathic tendency level of teachers increased, their attitude level towards inclusive education also increased, and in this context, there was a positive significant relationship between the dependent variables.

**Keywords:** Preschool teachers, Inclusion, Attitude, Empathy

## İçindekiler

Onay .....	1
Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı .....	2
Önsöz .....	3
Özet .....	4
Abstract .....	5
İçindekiler .....	6
Tablolar Listesi.....	10
Kısaltmalar .....	12

## BÖLÜM I

### Giriş

Problem Durumu.....	13
Araştırmanın Amacı .....	20
Araştırmanın Önemi.....	21
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	23
Tanımlar .....	23

## BÖLÜM II

### Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Okul Öncesi Eğitimi.....	25
Tanımı ve Önemi.....	25
Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	26
Okul Öncesi Eğitimin Tarihi .....	27
Okul Öncesi Öğretmeni ve Nitelikleri .....	29
Okul Öncesi Eğitimin Katkıları .....	30
Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim.....	32
Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Gelişim Dönemleri ve Nitelikleri.....	37
Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim.....	38
Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamaları.....	38
Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi.....	39
Kaynaştırma Eğitimin Prensipleri ve Faydaları .....	41
Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi .....	43
Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmene Faydaları .....	45



Kaynaştırma Eğitiminin Özel Öğrenciye Faydaları.....	46
Kaynaştırma Uygulamaları .....	47
Tam Zamanlı Kaynaştırma.....	47
Yarı Zamanlı Kaynaştırma.....	48
Tersine Kaynaştırma .....	48
Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimlerinin Farkları.....	48
Empatik Eğilim Kavramı .....	50
Empatinin Tanımı.....	50
Empatinin Sınıflandırılması .....	51
Empatinin Bileşenleri.....	52
Empatiye İlişkin Parametreler.....	52
Tutum Kavramı .....	53
Tutum Kavramının Tanımı .....	53
Tutum Oluşumu .....	55
Tutum Modelleri .....	56
Tutum ve Kaynaştırma Eğitimi.....	57
Türkiye’de Alanda Yapılan Çalışmalar .....	59
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	62

### BÖLÜM III

#### Yöntem

Araştırmanın Modeli .....	67
Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	67
Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....	67
Kişisel Bilgi Formu .....	68
Yücel- Özdemir Tutum Ölçeği .....	68
Verilerin toplanması.....	69
Verilerin Analizi.....	69

### BÖLÜM IV

#### Bulgular

Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	71
Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov (K-S) Analizi Sonuçları .....	72

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar .....	73
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	74
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	75
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	76
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması..	77
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	78
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	79
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	80
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	81
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	82
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	82
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	83
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	83
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	85
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	85

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları ile Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	86
---	----

## BÖLÜM V

### Tartışma

Tartışma.....	87
---------------	----

## BÖLÜM VI

### Sonuç ve Öneriler

Öneriler .....	98
Uygulama Ve İleriki Çalışmalara Yönelik Öneriler .....	98
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	98
İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	121
Etik Kurul Onay İzin Yazısı.....	125
Orjinallik Raporu .....	126

### Tablolar Listesi

Tablo 1: Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	71
Tablo 2: Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov Analizi .....	72
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	73
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .	74
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	75
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	76
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	77
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	78
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	79
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	80
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	81
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	82
Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	82
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	83

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 16: Araştırmaya Katılan öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleklerimi Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	84
Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	85
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	85
Tablo 20: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları İle Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanının Arasındaki ilişkinin İncelenmesi .....	86

**Kısaltmalar**

**MEB** :Milli Eğitim Bakanlığı

**BEP** :Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

## BÖLÜM I

### Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve araştırmada bulunan tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Çocukların okul öncesi çağına gelene kadar ilk sosyalleştiği yer ailesidir. Her birey özgün farklı gelişim özelliklerine sahiptir. Bazı bireyler doğuştan getirdiklerinin dışında sonradan edindikleri farklı gelişim gösterme durumları vardır. Okul yaşına geldiğinde ise, hazırbulunuşluk ve olgunluk kavramları önem arz etmektedir. Farklı gelişim gösteren özel bireyler okul öncesi eğitim kurumlarında arkadaşları ile birlikte sosyal eğitime devam etmektedir. Ancak, alinyazın çalışmaları bize göstermektedir ki sosyo ekonomik şartlar, çevre, bilinç ve benzeri durumlar okul öncesi zorunlu olmadığı yıllarda birçok öğrencinin okula gitmekte zorlanmaktadır. Böylece eğitimden mahrum bırakıldığı dolayısıyla okul ile tanışmadıkları varsayılmaktadır. Bu durum özellikle gelişimsel çağda olan çocukların motor, duygusal, dil ve gelişim modüler alanlarında ilerlemekte zorluk çekmesine sebep olmaktadır (Zill ve Resnick, 2006,Shonkoff ve Phillips, 2000). Ülkeler arası eğitim grafiklerinde öncüllerin tamamlanması ve ilerlemesi öncelikli olarak eğitim seviyesine bağlıdır. Global dünyamızın refah seviyesinde bilgi ve teknoloji oldukça aktif kullanıldığı sürecin doğrultuda eğitimde yöntemler küçük yaşlara kadar inmiştir. Basamaklı grafikte olduğu gibi çocuğun ilk karşılaştığı sosyal çevre aile daha sonra ise, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi dönem, çocukların ilk kez oryantasyon sürecine girdiği , ailesinden sonra eğitim hayatına başladığı , ilköğretime hazırlık evresi, hayatı boyunca eğitimin temellerinin atıldığı dönemdir.Bu bağlamda becerilerini ve kavramlarını ilk kez şemalaştırdığı dönem olmasından kaynaklı yeri oldukça önem arz etmektedir (Özdemir, 2010; Okyay, 2006; Odluyurt ve Batu, 2009).

Okul öncesi eğitim, çocukların çoklu zeka kuramının en yoğun kullanıldığı, potansiyellerinin ilerleyen süreçlere davranış olarak yansıdığı, çevresel uyaran ve şartların ilk olarak adaptasyon sürecine girdiği, ailelerinden sonra ilk sosyal çevre olarak karşılaştığı süreçtir. Hayatlarını gökkuşağı olarak gördükleri rengarenk ve

aynı zamanda bilgide şekillendikleri kişilik gelişimlerinin temellerini atmaktadırlar. Okul öncesi çocukları çoğunlukta görsel, işitsel, bilişsel ve sosyal yönergeler ile aldıkları eğitimde basamaklı öğretim şekillerinden en etkili olan model olma yöntemine bağlı olarak rol modele ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi kurumlarda ilk sosyal öğretimler, çocuğun en etkili sıralı oyunlar ve kuralları öğrenirler. Akranları ile birlikte yemek yemeyi, ellerini yıkamak için sıraya girmeyi, parmak kaldırarak konuşmayı, oyunda kural ihlali olmaması gerektiğini öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenir. Böylece paylaşımcı ve paylaştıkça çoğalan birliktelik kavramlarını uygulamış olur (Yavuzer, 1993).

Erken tanı her daim özellikle genel eğitimde kaynaştırma öğrencisi olan özel gereksinimli öğrenci için önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimin müfredat çizelgesinde olan konular sosyal ahlaki kurallar ile beraber çocuğu ilkokul evresine hazırlamaktır. Bu nedenle ilkokul evresine gelmiş bir çocukta okul öncesi eğitim almış ve almamış çocuklar arasında grafiksel farklar olma olasılığı oldukça karşılaşılabılır bir sonuçtur (Güven, 1992). Ancak; İftar (1992) kaynaştırma eğitiminde önemli bir noktaya öncülük etmiştir. Kaynaştırma kontenjanı olan sınıflarda bulunan öğrencinin aynı seviyede olmadığını dolayısıyla özel gereksinimli bireyler için gerekli uygun hizmetlerin sağlanarak, tam ve ya yarım zamanlı şeklinde çocuğun seviyesine göre en az kısıtlayıcı olan genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi ibaresini kullanmıştır. Özel gereksinime sahip bu bireylere sunulan eğitim ile sahip oldukları yetersizliklerinden en az düzeyde etkilenmeleri sağlanarak, toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri desteklenmektedir (Uysal, 2019). Birçok ülkede okul öncesi çeşitli yöntemler ile sesini duyurmuş ve zorunlu eğitim evresi olmaya ilk adımı atmıştır. Literatüre baktığımızda günümüzde zorunlu hale gelen okul öncesi eğitimin her geçen gün geçmişte yaygınlaştırılması için projeler yapılmıştır (Gürkan, 2000).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, eğitimin tüm bireyleri kapsayacak şekilde, bireylerin kişilik gelişimleri yönünde sunulması gerekliliği belirtilmektedir (Unicef, 2019). Fakat tüm bireylerin yeterli ve aynı seviyede genel eğitim müfredatında yer alan eğitim programlarından yararlanma durumu düşüktür. Bundan dolayı yetersizlik belirtisi olan bireyler için bu evrede özel destek eğitim hizmetleri verilmektedir. Toplumda sahip oldukları farklılıkları nedeniyle aynı yaş ve sınıf seviyesindeki arkadaşlarının yararlandıkları eğitim hizmetlerinden yararlanamayan bireylerin kendi bireysel farklılıkları ile oluşan durumda özel



eğitime ihtiyaç duyarlar. Özellikle okul öncesi kaynaştırma öğrenciler üzerinde birçok yarar sđlamaktadır. Gelişimde görülen gereksinim bağlamında, yüksek kaliteli ortamlar, çocuklara eğitim hayatlarında fırsattan yararlanması için alanlar açmaktadır (Henninger IV & Gupta, 2014). Bu bağlamda okul öncesinde kaynaştırma farklı ifadelere öncülük etmektedir. Özel bireylerin tipik gelişen akranlarıyla aynı ortama yerleştirmek sosyalleşmeyi öğrenmesinin doğal yoludur (Odom, Buysse ve Sokukakou, 2011). Bu açıdan okul öncesi “nitelik” bakımından alanda önemli sorunlardandır. Bu bağlamda “okul öncesi kaynaştırma” uygulamalarını farklı Şekillerde ncelik sırasına alındığı dikkat çekmektedir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Knez, & Yalçın, 2018).

Özel eğitimin birincil amacına baktığımızda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, günlük yaşam becerisi, öz bakım becerisi, toplumsal yaşam becerisi ve ya sosyal hayat becerileri gibi bir takım becerileri ve yeteneklerini kendi yaşamlarını devam ettirebilecek seviyede uygulamaları gerekmektedir.

Dolayısıyla; zel bireylerin kendi yaşamlarının temelini oluşturan becerilerin dikkate alınıp, aynı doğrultuda gereksinimlerine uygun hem eğitim ortamı hem de çevresel faktörler sağlanmalıdır (Cavkaytar, 2000; Kırcaali İftar, 1998; Eripek, 1992). Globalleşen dünyada kaynaştırma eğitiminde okul öncesi belirli düzenlemelere öncülük ettiği görülmektedir. Uygulamaya yönelik düzenlemelerde okul öncesinde doğal sınıf ortamı boyutlarında olumlu desteklerin olduğu görülmektedir (Diken, Rakap, Tomris, elik ve Diken, 2016). ncl (2014) Türkiye’de 1992-2013 yılları arasında özel eğitimine kaynaştırmaya ilişkin bilimsel yayımların incelemiş; okul öncesi kaynaştırmayı kategorilere ayırmıştır. Bunlar, “okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi, görüş, öneri ve tutumlar”, “kaynaştırmanın çocukların üzerindeki etkileri” ve “okul öncesi kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlar” olarak ifade etmiştir.

Alın yazın kaynaştırma tanımlamasında bahsedildiği üzere, normal ve özel bireylerin aynı sınıf ortamında eğitim alma koşullarına bağlı teori ve pratiğin eř değer önem kazanması açısından kaynaştırma çocuklarının etiketlenme olmaması gerekmektedir. Bu nedenden dolayı kaynaştırmanın Şartlar sağlanarak aynı sınıf ortamında eğitim verilmesi özel birey için oldukça yüksek yarar sağlayacağı belirtilmiştir (Jenkins, Speltz ve Odom; 1985). Farklı zamanlarda çalışılan araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilere sadece sosyal değil akademik başarıda getirdiği katkılarına ulaşılmıştır (r. Berndsen ve

Luckner, 2012; Ünay, 2012 ). Yapılan araştırmalar özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların öteleştirilmesinin doğru olmadığınıgöstermektedir. Kaynaştırma eğitimi sanılanın aksine sadece özel bireyler için uygulanmaz. Aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklar için empati düzeylerini ve paylaşımcı yönlerini artıracadığı deneyimlerin sağlandığı eğitim sistemidir ( Bakkaloğlu, & diğ. 2018). Ayrıca kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşması ile birçok kavram ortaya çıkmıştır. Bunlar; eğitimde fırsat eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam ile öz yeterlilik olarak şemalaştırılır (Cohen, 2009; Turnbull vd. 2013).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ortak noktası ise; toplum içerisinde farklı özellikleri ile kabul görülmelerinin dışında yaşıtları ile eğitim gördükleri ortamların belirli sınırlılıklar dâhilinde herkese hitap edebilecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.( Özcan, 2020). Sınıf ortamı içerisinde özel gereksinimli bireylere belirli imkânların sağlanması gerekmektedir. Bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri desteklenmezse farklı problemler ortaya çıkmaktadır (Karoğlu ve Ünüvar, 2017).Bu bağlamda yaşıtları ile normal eğitim sınıflarına giden özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin sınıf ortamının öğretmen tarafından sağlanması önemlidir (Battal, 2007). Kaynaştırma öğrencileri dahil özel bireylerin tamamı için basamak sırası; özel gereksinimli öğrenciler tıbbi tanı ve eğitsel tanı birlikteliğiyle Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından farklı okul türlerine yönlendirilmektedirler. Bazı özel gereksinimli öğrenciler için değişkenlik göstermektedir. Farklı iki sistemde normal gelişim gösteren yaşıtlarından ayrı eğitim ortamlarında yer aldığı gibi bazıları da normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim ortamlarında öğrenim görmektedir.

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin en üst düzeyde özel eğitim hizmetlerinden faydalanabildiği eğitim şeması ise kaynaştırma eğitimidir (Batu ve Kırcaeli-İftar ,2016). Kaynaştırma programları öğretmen kadar öğrencinin anlaşılması yönünden oldukça önemli olduğunu öngörebiliriz.Kaynaştırma programları özel gelişim gösteren bireyin anlaşılması yönünden oldukça verimli programdır.Böylece toplum bakış açısında karşılıklı hoşgörü kavramının öğretimde sağlanmaktadır (Metin, 2012). Özel gereksinimli bireylerin topluma kabul ve kaynaştırılmasında çevresel faktörlerinde tutumlar oldukça önemlidir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Çünkü tutumlar; özel gereksinimli bireylerin gelişim aşamasında kişilik, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişiminde etkili olabilmektedir. Nitekim belirgin bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaç durumlarına göre

farklılıklarının kendilerini etkilemesi diğer insanların tutumuna göre değişmektedir (Aksütoğlu, 1997). Özellikle okul öncesi döneminde olan öğrencilerin kaynaştırma eğitiminde fark edilme ve eğitimin ilk başlangıcı olmasından ötürü okul öncesi öğretmenlerine fazlaca görev ve sorumluluk düşmektedir. Olumsuz öğretmen tutumları ile karşılaşan öğrenciler sağlıklı kişilik özellikleri oluşturamayabilirler.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşması için, okul öncesi öğretmenlerinin, tutumları ve beklentilerinin olumlu olmasının yanında meslekte kazanacağı yeterlilikler olarak ifade edilmiştir (akt. Bayar ve Üstün, 2017). İnsan yaşamı boyunca karşılıklı etkileşim sürecindedir. Etkileşim sayesinde birbirlerinin benzer ve farklı özelliklerini keşfetme eylemini gözlemlemiş olurlar (Camadan, 2012). Bundan kaynaklı özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma eğitimi toplumdan koparılmadan sosyalleşmeyi benimsetmektedir (Mutlu, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergilemesi durumunda süreç içerisi düzenleme ve değiştirmede kaynaştırma öğrencilerine karşı saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini güçlendirmede empatinin rolünün belirlenmesi, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında etkili faktör olabilir. Kaynaştırma sınıfında rehberlik yapan okul öncesi öğretmenlerin bakış açısı verimi etkiler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Öğretmenlerin en bilinen hali topluma yön veren konumda oluşlarıdır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarına dönüt sağlaması sorumluluklarıdır (Evyapan , 2020). Göstermiş oldukları empatik tutumlar ile birlikte öğrenci ve ebeveyn ilişkisinde oldukça tutarlı ve pozitif yönlü olacaktır. Okul öncesi öğretmenlerin kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmesi ise, olumlu sonuçlar sağlayacaktır (Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012). Öğretmenin başka bir görev tanımlamasında ise, özellikle erken çocukluk okul öncesi öğretmenin çocuğun ailesinden ilk kez ayrıldığı süreçte oryantasyon döneminde kendisini öğrenciye indirgeyip onu anlaması, ona şekil vermesi, ona rehberlik etmesi ve doğru bir biçimde yönlendirme sağlaması eğitim sürecinde eğitimin azalmasına sebep olacaktır (Akkoyun, 1982). Okul öncesi dönemde çocuğun anne ve babasından sonra sosyal çevrede rol model aldığı ilk yetişkin öğretmenidir. Dolayısıyla öğretmenin bilgi dağarcığı öğrencinin kişilik özelliklerinin oturmasında, belirli alışkanlıkların yer edinmesinde, ifade edici bilgi birikiminin gelişmesinde öğretmen yönlendirmeci konumdadır. Öğretmenin kendisini çocuklara

indirgemesi onları anlaması ve anlaşılması ise muhakkak olması gereken bakış açısını desteklemektedir (Howes, 2000).

Empati, toplumda günden güne daha anlamlı şekilde kabul edilen; insanların iletişim ve etkileşimlerinin temelinde yer alan bilişsel bir süreçtir. Kişiler arası iletişimin merkez odağında ise empati bulunmaktadır (Borke, 1971).Bireylerin ilişkisel çerçevede daha sağlıklı şekilde anlaşılabilir aynı zamanda güçlü bir iletişim ağı kurması konusunda empati kavramı ön plana çıkmaktadır. Nitekim insanların toplum içerisinde yaşadıkları problemlerin ana kaynağı olarak empati becerilerindeki yetersizliğin olduğu söylenebilir (Ersoy ve Köşger, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarını kabul etmeyi, bu farklılıkları ile şekillenmeyi ve onların da duygu ve düşüncelerinin bizim kadar önemli olduğunu anlayabilmek için desteklenmesi gereken beceri ise empati becerisidir (Önder, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin tutumları eğitimin şekillenmesinde önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimi içinde yer alan bireylerin gelişmelerinin özel eğitim sınıfında eğitim ve öğretim gören bireylere göre daha yüksek olduğu bunun yanında dil, okuma, yazma, bireysel aktivitelerde, alanlarındaki gelişimlerinde de artış olduğu görülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001;Diamond ve Hestenes, 1996).Özel gereksinimli çocuklar için hazırlanmış olan en az kısıtlayıcı ortamların kaynaştırma eğitimlerinin aldıkları ortam olduğu düşünülmektedir. Bu durum tamamen çocukların bireylerin ihtiyacı olan gereksinime ve yeterliliklerine göre belirlenmektedir. Doğru bir kaynaştırma eğitiminin sağlanabilmesi için, aile faktörünün birliktelik ve öğretmen ile sağlıklı iletişim kurup etkin şekilde yapılandırılmış eğitim sistemi şeklinde öğrenciye başarı konusunda inancını yansıtmaktır. Ancak; çevresel faktörlerin başında öğretmenlerin tutumları yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitiminin doğru ve eşdeğer sonuçlar doğurabilmesi için sınıf içinde yer alan özel gereksinimli bireyin normal akranlarıyla eğitim almalarında öğretmenlerin tutumları ile ilişkilendirilmektedir.

Tutumdan bahsedecek olursak alanyazın bize bazı kaynaştırma ve tutumun içerisinde geçtiği vurgulardan bahsetmiştir. Bunların bazıları ise; öncelikle okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma hakkında bilgi dağarcığı görüşleri toplayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dimenci, 2015; Özdemir, 2010; Okyay, 2006; Temel, 2000) İlköğretime hazırlık aşaması olan okul öncesi dönemde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında ön planda olmuştur (Ekşi, 2010).Kaynaştırma eğitimi verecek

olan okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle öğrencinin farkında olması ise, eğitime özgün bir katkı sağlayacaktır. Nitekim özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmenin özellikle okul öncesi kurumlarında özel gereksinimli bireyi kabulü, müdahale şekli bireyin ihtiyaçlarını fark ederek gerekli düzenlemeleri yapabilmesi ve programları uygulayabilme olasılığı daha yüksek olacaktır. Öğretmenlerde kaynaştırma ile gelişen farkındalık ise; özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin karşılıklı etkileşim ve iletişim sağlığını olumlu yönde etkileyecek, özel gereksinimli çocuklara yönelik uygun eğitim ortamı sağlayacak böylelikle bu bireylere sınıf içinde ya da sınıf dışında okul içinde ve toplumsal yaşamda kabul görmelerini mutlu olabilmelerinde önemli bir rol alacaktır (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004). Alanyazında farklı çalışmalarda rastlanan bulgularda ise; öğretmenin özellikle kaynaştırma eğitiminde mesleki deneyimi ,cinsiyet kavramı, yaşı,mevcut sınıf kapasitesi, mezun olduğu bölüm ve medeni durum hali ile anlamlı sonuçların elde edildiğine rastlanılmaktadır (Gündüz, 2005; Tuğrul ve Çelik, 2002; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Baysal, 1995 ; Girgin, 1995 ).

Günümüz eğitim sisteminde kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi dönemde belirtilerine rastlanmaktadır. Erken yaş kaynaştırma eğitimlerinde başarıyı elde etmek için öncelik okul öncesi öğretmenlerinin bilinç durum kontrolünü sağlamaktır. Öğretmenin etkin rolde olması öğrencinin gözünde eğitime olan aktifliğini artıracaktır. Okul aile birliğinin yani içerisinde aileninde bulunduğu şematik kurulun tamamının tutarlı olması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitiminin, tüm gelişim alanlarında ilerlemeler sağlaması ve farklı özellik sağlayan bireyler ile erken yaşta eğitim alınması olumlu tutumlar kazanması açısından etkin olduğunu göstermektedir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik sergiledikleri tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki kaynaştırma sağladıkları düşünce eğitime bakış açısını ortaya koyacaktır.

Sonuçlar incelendiğinde ise; yapılan ölçekler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve empatik eğilim düzeyleri belirlenecektir. Böylece çıkan sonuçlar okul öncesinde kaynaştırma öğretmenlerine verilen eğitimin öğretmen açısından incelenmiş ve gerekirse yeni planlama şekilleri oluşturulmaktadır. Bahsedildiği üzere okul öncesinin önemi çocuk açısından önemlidir.Fakat tek başına bu dönem öğretilen modüler programın ilerlemesini

sağlamakta ancak hedeflenen seviyeye ulaştırmakta yeterli gelmemektedir. Dolayısıyla eğitim bir bütündür ve tutarlılık önemli faktörler arasında yer almaktadır. Okul çalışanlarının tutumu, genel ortamın uygunluk şartı, çocuklar arasında ben merkeziliğin olmadığı aksine empati ve paylaşımın ışık saçtığı, öğrenciler dahil kaynaştırma gerektiren okulların tüm personellerinin özel bireyin gelişim özelliklerinin farkında oluşu ve aynı zamanda aile ile olan tutarlı iletişim eğitimin daha sağlıklı olmasına olanak sağlamaktadır (Çelik ve Eratay, 2007; Okyay, 2006; Kargın, 2004). Özellikle okul öncesi evredeki kaynaştırmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin ölçülmemesi bu çalışmanın farklılığını ortaya çıkardığı gibi tutum ve empati arasında olan ilişkisi taraması yapılması açısından önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi şeklinde oluşmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutumları nedir?

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumları;
  - 1.1. cinsiyete,
  - 1.2. yaş,
  - 1.3. çalışma süresi,
  - 1.4. mesleklerini sevme durumu,
  - 1.5. ailelerinde özel eğitim gerektiren birey olması durumu,
  - 1.6. sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci olması durumu,
  - 1.7. görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri;
  - 3.1. cinsiyete,
  - 3.2. yaş,
  - 3.3. çalışma süresi,
  - 3.4. mesleklerini sevme durumu,
  - 3.5. ailelerinde özel eğitim gerektiren birey olması durumu,
  - 3.6. sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci olması durumu,

3.7. görev yaptığı okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bütün eğitim uygulamalarında olduğu öğrencilerinin eğitimlerinin yapısında öğretmenleri yer almaktadır. MEB,2018 e göre, 36 ayını tamamlayan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu çocukların hazır bulunuşlukları dikkate alınarak eğitim süresinin uzatılabileceği özel eğitim hizmet yönetmenliğinde belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Aynı doğrultuda ise eğitim kurumlarının, devlet okullarının, rehabilitasyon merkezlerinin küçük yaş grupları ile çalışma oranları artmıştır. Özel gereksinimli bireylerin artışı ile geçtiğimiz yıllarda yapılan istatistiksel veriler eğitim-öğretim yılı içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin sayısı 353.610 olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Akabinde okul öncesi öğretmenin ve okul öncesi eğitimin önemi şemasal olarak farklı yere taşınmaktadır. Eğitimde yapılandırma ile pusula konumuna dönüşmüştür. Bu durum özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız hareket edebilme yetisi ve toplumun kabul etme oranında artış olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma çocukları hakkında bilgi sahibi olması, eğitim sürecini iyi yönetebilmesi, farklı gereksinimlere yanıt sağlayacak nitelikte olması ve ya çocuklarda oluşacak ihtiyaçların tanımlandıktan sonra plan ve program dahilinde eğitim sağlaması gerekmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Alanyazın çalışmaları bu durumun okul öncesi kaynaştırma çocuklarının akranları ile birlikte eğitim almaları son yıllarda günden güne artış gösterdiği programlar kabul görmektedir.(Kargın, 2013). Ancak; bu başarılı sosyal kabulü edinilebilmek için topluma yön veren öğretmen rolü ise oldukça önem arz etmektedir. MEB Okul öncesi eğitimde genel eğitimde kaynaştırma karma sınıf sistemini uygun görmektedir. Aynı yıl içerisinde öğretmeninde üzerine düşen belli görevleri veriler ile açıklamıştır (MEB, 2013).

Öğretmen; bir bilim dalını temsil eden okulda öğrencilerine ders veren ve aynı akran yaşlılara tek sınıfta türeterek eğitimci sembolüdür. Corbett (2001) uzmanların kaynaştırmaya daha algısal ve felsefik yaşam tarzı olarak bakması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimde yerine geçebilme istasyon yöntemi ile

kaynaştırma eğitimini anlatmış bu sayede çok çeşitli öğrencilerin farklı zorlu davranışlara bile cevap verebileceğini akımın ve sistemin oluşundan söz etmiştir (Rayner, 2007) göre bir çalışmada tutuma bakış açısında yön vermenin öneminden bahsetmiştir. Empati kavramı insanların tutumlarında nasıl değişiklik sağladığı çalışılmıştır. Tutum ve empati üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur fakat okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya oluşan bakış açısının değerlendirilmesi de önemlidir. Okul öncesi kaynaştırma öğrencilerine öğretmen tutumları ile eğitsel bakış açılarının ortaya çıkması hedeflenmektedir. Westwood'a (2001) göre bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ihtiyaç durumlarına göre rehberlik edebilir, kendisinin ifade edici dilde çocuklara indirgeyebilir, görsel algı örnekleri kullanabilir, özel çocuklara göre oyun planlayabilir hatta bazı çocuklar ile yakın temas içerisine girebilir, serbest alan çalışmaları dışında olan etkinlik sürelerini uzatabilir ve akran öğretimini kullanıp kaynaştırma öğrencilerine destek sağlayabilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencileri temel alınmıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğu tükenmişlik sendromu ve benlik algısı üzerine olmuştur. Bu çalışmada tutum ve empati ile beraber kaynaştırmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ilişki düzeyi ayrıca temel alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma hakkında bilgi dağarcığı araştırmanın farklı bulgularını oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışma ile alana dair erken müdahaleler ve özel eğitimin okul öncesi evrede fark edilmesi planlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve empati düzeyleri bu noktada verilecek eğitimlerin kalite oranını arttıracaktır. Gelişim grafiğinde eğimlilik gösteren çocukların kaynaştırma eğitiminin verimli ve pasif olamayan konumda gerçekleştirilmesi için alana hakim yeterlilik düzeyide önemlidir. Türkiye ve yurt dışında kaynaştırma eğitime dair çalışmalar çokça yapılmış ancak özellikle yurt içinde genellikle büyük yaş üzerinde çalışıldığı için bu çalışma önemli yer arz etmektedir. Özellikle okul öncesi için literatür taraması yapıldığında kaynaştırma eğitimi çalışılma oranının çok az olduğu görülmüş ve bu çalışmanın özgün oluşunu sağladığı görülmektedir. Türkiye'de kaynaştırma eğitime dair çalışmanın yoğunluğunun ilkökul evresinde olduğu görülmektedir. Ancak; okul öncesi öğretmenlerin alana dair çalışmalarında çocuklara yönelik olan çalışmanın azlığı dikkat çekmektedir (Olçay-Gül ve Vuran, 2015; Kargın ve Güldenoğlu & Şahin , 2010; Önder, 2007; Vural ve Yıkılmış 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile ilgili bilimsel çalışmalar



uygulanmış ancak; tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde çalışmanın yetersizliği bu çalışmanın önemini bir kat daha artırmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasından toplam 327 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Okul öncesi Eğitim:** “Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2011).

**Özel Eğitim:** “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak açıklanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2006).

**Kaynaştırma Eğitimi:** “Özel gereksinimli bireylerin yetersizliği olmayan akranları ile birlikte, destek eğitim hizmetlerinden de faydalanarak resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aldıkları eğitimdir” (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2006).

**Özel Gereksinimli Birey:** “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2018)

**Tutum:** Bireylerin sahip oldukları kişilikleri ile karşı gruplara şemasal bakış açısında süregelen devamlılık gösteren, daha önce şemasal olarak şekillenmiş, düşüncelerin davranışa dönüştüğü inanç şeklidir (Özyürek, 2016; Ardıç, 2014).

**Empati:** Herhangi bir bireyin karşısındaki kişinin göstermiş olduğu dışa çıkan duygusal gösterimsel tepkiyi, farklı bireyde oluşmakta olan duyguya indirgeyip özleştirerek hissettiğini anlama biçimidir (Hoffman, 2008).

## BÖLÜM II

### Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında çalışma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara ve araştırma ile ilgili literatürde bulunan ve bundan önce gerçekleştirilmiş olan bilimsel çalışmalara ilişkin bilgiler bulunmaktadır

#### Okul Öncesi Eğitimi

##### Tanımı ve Önemi

Çocukların hayatları süresince devam edecek eğitimin ilk aşamasını teşkil eden okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişim süreçlerine ve gelişim seviyelerine uyacak kognitif, duygusal ve sosyal gelişmelerine yardımcı olan eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim, içinde bulunulan kültürün kodlarıyla birlikte çocukları optimum düzeyde yetiştirmesi beklenen eğitimin bir aşaması olarak da ele alınmaktadır (Gürkan, 2000).

Okul öncesi eğitim çocukların gerek eğitim hayatlarına başlamadan önce temel bir eğitim almaları gerek ilgi ve kabiliyetlerinin tespiti ve yaşlılarıyla birlikte vakit geçirme olanağı sunması açılarından önem arz etmektedir. Okul öncesi dönemin çocukların gelişimindeki kritik süreçlerden en önemlisi olduğu değerlendirildiğinde, bu periyotta çocuklara sağlanan eğitimin sistematize, programlı ve organize olması gerekmektedir (Deniz, 2011). Bu çerçevede, 0-6 yaş arasındaki çocukların hayatlarının geri kalanını şekillendirecek ve çocukların bu erken dönemde fiziki ve zihni gelişmelerini sağlayacak olan bu dönem, dünya çapında okul öncesi eğitime verilen önemi artırmış ve daha yaygın bir şekilde ele alınmasını sağlamıştır (Tuğrul, 2006).

Çocukların geleceklerini ve yer alacakları toplumdaki konumlarını şekillendirecek etik ve sosyokültürel norm ve değerlerin edinilmesi de bu dönemde gerçekleşmektedir (Yavuzer, 2002). Çocukların kendilerini bilmelerinin ve kabiyetlerini keşfetmelerinin yaşandığı bu periyotta, toplumun fertleriyle kaynaşması, sosyal kuralların öğrenilmesi ile şahsiyetlerinin oturmaya başlamasıyla inanç, toplumsal norm ve değerlerin biçimlenmesi gerçekleşmektedir (Oktay, 2007). Dünya çapında 20. yüzyılın son 20-25 yılında hızla önem vermeye başlanan okul öncesi eğitim, birçok ülkede çeşitli okul öncesi eğitim yöntemlerinin icra edilmesine

yol açmıştır. Bu çerçevede, anılan modellerin gelişiminde gerek ulusal gerek uluslararası organizasyonların sağladığı yardım ve desteklerin büyük rolü olmuştur (Gürkan, 2000). Türkiye’de de hem Milli Eğitim Bakanlığı’nın girişimleri hem de özel kreş ve anaokullarının yaygınlaşmasıyla okul öncesi eğitimin kalitesi oldukça iyi bir düzeye ulaşmıştır. Bu gelişme, gelecek nesiller için öğrenim hayatlarını zenginleştirerek, ilköğretime kaliteli bir başlangıç yapmaları hususunda büyük öneme sahiptir (Tuğrul, 2006).

Öte yandan, okul öncesi eğitimin çocukların kognitif, fiziksel ve sosyal bakımdan gelişmelerinde erken yaşlarda şahsiyetlerinin teşekkülünde büyük bir yer tuttuğu çalışmalarda kaydedilmektedir (Tekiner, 1996). Bu durum, okul öncesi eğitimi alan ve ilköğretime başlayan çocuklarda, okul öncesi eğitim almayanlara nazaran daha uyumluluk, katılımcılık ve girişkenlik gibi özelliklerin daha iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Yavuzer, 2002).

### **Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri**

Türkiye’de milli eğitimin genel hedef ve esas prensipleri çerçevesinde okul öncesi eğitimin temel ilkeleri,

- Okul öncesi eğitimin çocukların ihtiyaçlarına ve kişisel çeşitliliklerine uygun olmasının,
- Okul öncesi eğitimin çocukların motor, sosyal, duygusal, dil ve kognitif gelişmelerine destek vermesinin,
- Okul öncesi eğitimin çocukların kendi kendilerine yetebilme ve kendi ihtiyaçlarını giderebilme kabiliyetlerini kazandırması ve ilköğretime hazırlamasının,
- Okul öncesi eğitimi kapsamındaki eğitim kurumlarında çocukların ihtiyaçlarını gidermek üzere demokratik eğitim yaklaşımı çerçevesinde öğrenme zeminlerinin hazır edilmesinin,
- Düzenlenen faaliyetlerde çocukların ilgilerinin ve ihtiyaçlarını yanında, çevrenin ve okulun imkanlarının da dikkate alınmasının,
- Eğitime çocukların bildikleri ve aşına oldukları hususlardan başlanmak suretiyle, tecrübe ederek öğrenmesine imkan verilmesinin,
- Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel bir şekilde konuşabilmelerine gereken önemin verilmesinin,

- Çocukların sevgi, saygı, işbirliği, mesuliyet, tolerans, yardımlaşma ve paylaşma duygu, tutum ve davranışlarının geliştirilmesinin,
  - Okul öncesi eğitimi çocuklara özgüven ile öz denetim kazandırmasının,
  - Oyunun bu yaşlardaki çocukların öğrenmelerinde en etkili metot olması nedeniyle, tüm faaliyetlerin oyun esaslı organize edilmesinin,
  - Çocuklarla iletişim kurulurken, şahsiyetlerine zarar verecek şekilde baskı ve sınırlamaların uygulanmamasının,
  - Bağımsız davranışlar geliştirmesini teminen çocukların cesaretlendirilmesi,
  - Çocukların yardıma ve desteğe ihtiyaç hissetmelerin halinde yetişkin desteği, ve rehberliğinin sağlanmasının,
  - Okul öncesi eğitimde, çocukların başta kendileri olmak üzere başkalarının da hislerinin farkına varmasının temin edilmesinin,
  - Çocukların hayal dünyalarının, inovatif ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin, iletişim kurma ve hislerini ifade edebilme davranışlarının geliştirilmesinin,
  - Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında, aile ve içinde yer alınan çevrenin niteliklerinin göz önünde bulundurulmasının,
  - Okul öncesi eğitim prosesine çocukların ve ailelerin etkili bir şekilde iştiraklerinin sağlanmasının,
  - Okul öncesi eğitim prosesi ile rehberlik hizmetlerinin bütünleştirilmesinin temin edilmesinin,
  - Çocuğun gelişimi ile eğitim programının düzenli olarak değerlendirilmesinin,
  - Değerlendirme sonuçlarının eğitim alan çocukların, öğretmenlerin ve programın gelişimi maksadıyla verimli bir şekilde icrasının,
- gerektiği şeklinde sıralanmaktadır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

### **Okul Öncesi Eğitimin Tarihi**

Erken çocukluk eğitiminin kökleri, çocukları eğitme kavramının Martin Luther'e (1483-1546) atfedildiği 1500'lerin başına kadar uzanmaktadır. O zamanlar çok az insan okumayı biliyordu. Martin Luther, eğitimin evrensel olması gerektiğine inanmış, eğitimin hem aileyi hem de toplumu güçlendirdiğini vurgulamak için bir noktaya değinmişti. Luther, çocukların İncil'e erişebilmeleri için bağımsız olarak okumaları için eğitilmesi gerektiğine inanıyordu. Bu, çocuklara erken yaşta okumayı öğretmenin topluma güçlü bir fayda sağlayacağı anlamına geliyordu. Bu fikre

dayanarak, erken çocukluk eğitiminin erken başlangıcına katkıda bulunan bir sonraki kişi, çocuklar için öğrenmenin duyuşal keşiften kaynaklandığına kuvvetle inanan John Amos Comenius'du (1592- 1670). Comenius, okuryazarlığı desteklemek için ilk çocuk resimli kitabını yazmıştı (Bonnay, 2017).

Çocukların oyun yoluyla öğrendiklerine inanan Friedrich Froebel (1782 - 1852) önemli bir etkileyiciydi. Gözlemin önemini vurguladığı ve çocuğun beceri düzeyine ve hazır bulunuşluğuna dayalı programlar ve etkinlikler geliştirmenin önemini vurguladığı öğretmen eğitimi tasarlamıştı. Froebel, erken çocukluk ortamını resmileştiren ve ilk anaokulunu kuran kişidir. Günümüzde oldukça popüler olan Montessori eğitimi Maria Montessori (1870-1952) tarafından ileri sürülmüştür. Montessori, çocukları bir bilgi kaynağı ve eğitimciyi de bir sosyal mühendis olarak görmüş, eğitim programlarını çocukların yaşamlarını iyileştirmenin bir yolu olarak gözden geçirmiştir. Önce çocukların duyuşlarının, ardından çocukların zekasının eğitilmesi gerektiğini düşünen Montessori Yöntemi, çocukları eğitmenin uluslararası kabul görmüş bir şeklidir. Waldorf eğitim felsefesi ve okulları olarak bilinen şeyin yaratıcısı Rudolf Steiner (1861-1925), yüksek düzeyde sosyal yeterliliğe sahip, özgür ve ahlaki açıdan sorumlu bireyler geliştirmeye odaklanmıştır. Steiner, bunu okul öncesi ile 6 yaş arasındaki deneyimsel eğitim, 6-14 yaş arasındaki örgün eğitim ve 14 yaş üzeri kavramsal ve akademik eğitim olarak üç gelişim aşamasına ayırmıştır (Bonnay, 2017).

Okul öncesi eğitimin dünyada ilk örneği Fransa'nın Alsas Bölgesi'nde görülmüştür. John Frederick Oberlin 18. yüzyılı sonlarında sahibi olduğu okul öncesi eğitim kurumunda ebeveynleri çalışan 3-7 arasındaki çocukların bakımlarının yanında, onların bilgi ve yaşam tecrübelerini ileriye taşımaya dönük aktiviteler de yürütmüştür (Arslan, 2005).

Günümüzdeki uygulamalarıyla okul öncesi eğitim ele alınmak gerekirse, anılan eğitim ilk defa ABD'de ortaya çıkmıştır. Sosyal ve iktisadi açılardan zayıf çocukların okul öncesi eğitimle birlikte öğrenme seviyelerinin ve tecrübelerinin geliştiği görülmüştür. Farklı deneyimler, zengin alıcılar ve ilhamlarla başka bilgi ve beceri imkanları temin eden okul öncesi eğitimin çocukların kognitif, duyuşsal ve psikomotor maharetleri üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir (Polat Yaman, 2016). Diğer yandan, okul öncesi eğitime ilişkin yakın döneme objektif çevrildiğinde Uluslararası Eğitim Bürosu'nca 1990 yılında Tayland'da düzenlenen ve UNESCO, UNICEF, UNDP ve Dünya Bankası gibi uluslararası organizasyonların da katıldığı

Dünya Konferansı'nda okul öncesi eğitimin hedefi güncellenmiştir (Kamerman, 2006).

### **Okul Öncesi Öğretmeni ve Nitelikleri**

Okul ve eğitim kavramlarıyla ilk kez karşı karşıya gelen 0-6 yaş dilimindeki çocuklar için öğretmenler oldukça önemlidir. Çocukların ilk öğretmenleri olarak değerlendirilmesi mümkün olan öğretmenlerin nitelikli ve kalifiye olması önem arz etmektedir. Zira, okul öncesi eğitime başlayan çocuklar anne ve babalarından ilk kez ayrılmaları nedeniyle, birlikte vakit geçirdiği ve gereksinimlerini gideren okul öncesi öğretmenlerine güven hissetme gereksinimi duymaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişimlerinin iyi olması, güven temin edebilmeleri, empati kurabilmeleri, çocukların gereksinimlerini karşılayabilmeleri, şefkatli, sabırlı ve yüksek enerji sahibi olmaları okul öncesi eğitimin kalitesinde doğrudan etkili olmaktadır (Köksal ve Koçer Çiftçi, 2005; Oktay, 2004).

Genel itibariyle okul öncesi öğretmenlerinde bulunması lazım gelen nitelikler,

- Çocuk gelişimi ve sağlığı konularında gereken bilgi ve tecrübe birikimine sahip olma,
- Müzik, drama, resim, şarkı ve oyun gibi farklı alanlarda bilgili olma ve bu konularda yeniliğe açık olma,

- Çocukların turum ve davranışlarından istediklerini anlayabilme becerisine sahip olma,

- İyi bir gözlem yeteneğinin bulunmasının yanında, dikkatli, işini seven, sabırlı, uyumlu ve dış görünüşüne dikkat eden bir nitelikte olma,

- Doğru kararlar alabilen, opsiyonlu çözümler ortaya koyabilen, canlı ve neşeli biri olma, şeklinde sıralanmaktadır. Bunlara ilave olarak, okul öncesi öğretmenlerinin normal gelişim sergileyen çocuklar kadar kaynaştırma eğitimi dahilindeki çocukları da kabul etmesi ve ayrımcılık olmadan eğitilmelerini temin etmeleri gerekmektedir. Ayrıca, sorumluluk ve yeterlik inançlarına sahip olmaları da her öğretmende olması gereken özellikler arasındadır (Oktay, 2004).

Diğer yandan, okul öncesi öğretmenlerin eğitimlerine bakmak gerekirse, uluslararası açıdan okul öncesi öğretmenlerin örgün eğitim gereksinimleri arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. En küçük çocuklarla çalışan, daha az kalifiye personele sahip kurumlar söz konusu olduğunda, gerekli niteliklerin çeşitliliği önem arz etmektedir. Bununla birlikte, çoğu Avrupa ülkesinde 3-6 yaş arası çocuklara

yönelik okul öncesi eğitim programlarının, çocukları yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak için yeterlilik ve niteliklere sahip eğitim odaklı personel gerektiren eğitim sisteminin ilk adımını oluşturduğu konusunda fikir birliği bulunmaktadır.

Avrupa'daki pek çok ülkede, bu alanda profesyonellik öncelikli bir konu haline gelmiştir. İngiltere'de, işgücünün niteliklerini yükseltmek, kariyer fırsatları sağlamak ve küçük çocuklarla çalışmanın statüsünü yükseltmek suretiyle erken çocukluk ortamlarında kaliteyi artırmak üzere hükümetin farklı girişimler olmuştur (Lillvist vd., 2014).

Eğitim nitelikleri, dünya çapında erken çocukluk eğitimi reformlarının odak noktası olmuştur. Pek çok araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel olarak yetkin olmaları için lisans düzeyinde mesleki eğitim almanın şart olduğunu ileri sürmüştür. Çalışmalar ayrıca, lisans derecesi kazanmayla bağlantılı erken çocukluk eğitiminin öğretmenin davranışlarını ve program kalitesini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, lisans derecesine sahip öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir niteliğe sahip olmayan akranlarına göre dil gelişimini ve gelişmekte olan okuryazarlığı teşvik etmek için daha fazla faaliyet sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca, daha yüksek eğitim düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin öğrenmeyi motive etmek ve öğrencilerinin sosyal, dilsel ve kognitif gelişimini teşvik etmek için yenilikçi yaklaşımlar benimseme eğiliminde oldukları da görülmüştür. Öğretim uygulamaları ve çocukların çıktıları üzerindeki etkisinin yanı sıra, lisans düzeyinde mesleki eğitim, erken çocukluk öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Örneğin, Birleşik Krallık'taki bir dizi çalışma, lisans derecesini tamamlayan öğretmenlerin, artan liderlik becerilerinde, bakış açılarında ve tutumlarında bir değişiklik olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, lisans düzeyinde mesleki eğitim üzerine yapılan araştırmaların okul öncesi öğretmenlerinin mesleki inançlarını değiştirdiği de bulunmuştur (Ho vd. 2016).

### **Okul Öncesi Eğitimin Katkıları**

Okul öncesi eğitim, gerek plan ve programı gerek yaklaşımıyla ilköğretimden eğitim seviyesinden ayrılmaktadır. Her ne kadar okul öncesi eğitim çocukların ilköğretime hazırlanmalarını sağlamak üzere verilen bir eğitim gibi görülse de, çocukların eğitim hayatlarında eşsiz bir yer tutmakta ve gelecekteki



eğitim yaşamının temellerini atmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim çocukların gelişimlerine katkı sunarken, tecrübe dünyalarını zenginleştirmekte, çocuklara kişisel ihtiyaçları ve kabiliyetleriyle uyumlu bilgi ve yeterlilikler edindirmeyi hedeflemektedir (İnan, 2011).

Toplumsal uyarılma teorisi, çocukların erken yaşlardan itibaren akranlarıyla vakit geçirmelerinin ve oyun oynamalarının sosyal olarak kognitif gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek, sosyal kabiliyetlerini artıracakını kaydetmektedir (Clarke-Steward ve Allhusen, 2002). Okul öncesi eğitim bağlamında, anaokullarının çocukların gelişimi üzerindeki tesirlerini ele alan bazı çalışmalar, anaokulu tecrübesi bulunan çocukların, bu tecrübeleri bulunmayanlara nispeten daha özgüvenli, yeterli, ve girişken olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çocukların yetişkin bireylerle münasebetlerinde daha pozitif, yaşıtlarıyla birlikte daha üst seviye oyunlar oynayabilen olduklarını saptamıştır. Anılan gelişim düzeyinin ilköğretimde de sürdürüğü, daha çok arkadaşlarının bulunduğu, sosyal aktivitelerde başarılı ve etkin oldukları tespit edilmiştir (Field, 1991).

Bu çerçevede, okul öncesi eğitimin çocuklara katkıları,

-Okul öncesi eğitim çocuklara sosyal çevreleriyle uyum için de olmalarını öğretilirken, kendilerini ifade etmelerini sağlama,

-İnovatif, soru soran, sorgulayıcı, bilgiye ulaşmanın bu denli kolay olduğu günümüzde bilgiye ulaşmanın yollarını bilen bireyler olma,

-Okul ve oyuna hızlıca uyum sağlama, ekip aktiviteleriyle sosyalleşebilme,

-Daha yüksek başarı testi puanları, daha düşük sınıf tekrarı oranları ile daha yüksek eğitim kazanımı dahil olmak üzere okul başarısında uzun vadeli gelişmeler sağlama,

-Bazı okul öncesi programları kapsamında, çocukluk ve yetişkinlikte azalan oranda suçta meyletme,

-Ekonomik olarak dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitimden uzun vadeli faydalar elde etmeleri,

-Tüm çocuklar için etkili okul öncesi eğitim programlarına kamu yatırımını artırmanın, önemli eğitimsel, sosyal ve ekonomik faydalar sağlayabilme, biçiminde özetlenebilmektedir (Barnett, 2008).

## Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Okul öncesi dönemdeki özel eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocuklara farklı disiplinlerden gelen çok sayıda meslek grubunun beraber hizmet verdiği özel bir saha olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi özel eğitimde amaç risk altındaki çocukların, özel ihtiyaçlı bebeklerin veya okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin gereksinimlerinin giderilmesi esas alınmaktadır. Bu çerçevede, yapılacak çalışmaların özel ihtiyacı olan çocuğa, aile veya çocuğa ve aileye odaklanılacak şekilde üç tarzda icrası mümkündür. Çalışmaların bu nedenle farklı disiplinlerden gelen ekip üyelerinin geniş kapsamlı bir şekilde yürütmesi beklenmektedir (Batu ve Yükselen, 2017).

Özel eğitim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinin (ş) bendinde *“bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi”* olarak tanımlanmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel ihtiyaçları bulunan ve 0-36 ay dönemindeki olan çocuklara verilen eğitim, “Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Hizmetleri” olarak adlandırılmaktadır (Bakkaloğlu, 2013). Anılan yönetmeliğin, 11. maddesinin (b) bendi *“36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur.”* ifadesiyle 36-66 ay döneminde verilen eğitimin “Okul Öncesi Dönemde Eğitim Hizmetleri” olarak nitelenebileceğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, çocukların eğitimleri farklı yaş dönemlerinde başka eğitim ortamlarında yürütülmektedir. Örneğin, özel ihtiyaçlara ilişkin erken müdahale programları çerçevesinde, öğrenciyi evinde ziyaret etme de yer almaktadır. Anılan eğitimi dahilinde ailelerin ebeveynlik kabiliyetlerinin geliştirilmesi ile çocukların gelişim süreçlerine ilişkin bilgilendirici faaliyetlerde de bulunmaktadır (Öncül, 2014).

Türk Millî Eğitiminin genel hedef ve esas prensiplerileri gereğince, özel gereksinimli bireylerin,

-Toplum hayatındaki rollerinin gereklerini yerine getirebilen, başkalarıyla olumlu münasebetler tesis eden, çevresine uyumlu ve mutlu bir vatandaş olarak hayata atılmalarını sağlamayı,

-Toplumsal yaşamda kimseye muhtaç olmadan bağımsız bir şekilde hayatlarını idame ettirebilmelerini teminen gereken becerilerini geliştirmeyi,

-Uygun eğitim ortamları ve özel metot ve ekipmanları kullanmak suretiyle eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve kabiliyetleri ışığında üst öğrenim kademesine, mesleklerine ve yaşama hazır olmalarını, hedeflemektedir (MEB, 2010).

Diğer yandan, Türkiye’de eğitimin esaslarını belirleyen Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 5. maddesinde özel eğitimin temel prensiplerini,

*“a) Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,*

*b) Özel eğitimihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,*

*c) Özeleğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması,*

*ç) Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi,*

*d) Özel eğitimihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,*

*e) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması,*

*f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,*

*g) Ailelerin, özeleğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,*

ğ) *Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması,*” olarak sıralanmaktadır.

Okul öncesi özel eğitim, erken çocuklukta özel eğitim ve okul öncesi özel eğitim olarak iki grupta ele alınabilmektedir. Erken çocuklukta özel eğitim 0-36 ay dönemindeki çocukları kapsamakta, okul öncesinde özel eğitim ise 36-66 ay arasındaki dönemi içermektedir. Bu çerçevede, erken çocuklukta özel eğitim normal gelişimin gerisinde kalma riskine sahip çocuklar veya gerisinde kalmış çocuklar ile bunların ailelerine verilen sosyal ve gelişmeye, beslenmeye ve sağlığa ilişkin eğitim faaliyetleri de kapsayan bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Gül ve Diken, 2009).

Erken çocukluk dönemi, gelişimsel kademelerin ilk basamağı olmasından ötürü kazanımların ilk öğretildiği aynı zamanda ileride oluşacak tüm süreci etkilemesi bağlamında şemasal ve dönemsel önemdedir. Bu dönemde çocuklarda hedef davranışın gösteriminin en yoğun gerçekleşmesinde destekçidir (Acarlar, 2013; Yücesoy Özkan, 2013). Anılan destek eğitim hizmetleri, gelişim bakımından risk grubunda yer alan veya gelişim farklılığına sahip bireylerin mevcut durumlarını geliştirmek, akranları arasındaki farkları azaltmak ile gelişimlerini hızlandırmak maksadıyla temin edilmektedir (Öncül, 2014). Her çocuk sahip oldukları farklılıklar veya yetersizlikleri ile (bedensel, zihinsel, sosyal) özellikleri ile aynı zamanda bazıları kısa boylu, bazıları kilolu, bazıı girişken, bazıı çekingen bazıları daha kolay algıların bazıları daha geç algıya sahip oldukları için öğrenme ve eğitmeye ihtiyaç duyarlar. Gelişim özellikleri bazında düşünecek olursak her çocuk hemen hemen aynı farklar vardır fakat; bazı çocuklarda durum bir miktar değişiklik gösterdiğinde alacağı eğitim hizmetide farklılaşmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim; özel gereksinimli çocukları kapsayan , gelişim özellikleri doğrultusunda yetenekleri baza alınarak en üst seviyeye ulaşmasına katkı sağlayan , çocukta olan gelişimsel yetersizliğin probleme dönüşmemesinde toplumda aktif rol alan birey şeklinde kalmasını sağlayan sistem biçimidir (Ataman, 2009). Özel eğitimin amacı ise öğrencinin bireysel olarak ve toplum içerisinde bağımsız hareket yaşam becerilerinin gelişmesinde, öğrencinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak en az kısıtlayıcı şekilde gerekli eğitimin sağlanmasıdır (Akçamete, 2018; Cavkaytar ve Diken,2005). Her bireyin yetersizlik durumu kendine özgüdür, şekillenmesi, ifade biçimi,

tanımlanması, gelişim özelliklerine göre ihtiyaçlarının daha iyi düzenlenmesi için ortak akran özellikleri ile eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır. Ancak buna rağmen günümüzde bireysel farklılıklara özel kişiye özgü eğitim alması için eğitim ihtiyacına göre sınıflandırılmasında zorluklar ile karşılaşmaktadır (Özgür, 2017). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre özel eğitim gerektiren bireyler yetersizliklerine göre şu şekilde gruplandırılmıştır:

*Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler (DEHB):* Bu çocuklar dürtüsel, sırasını beklemekte zorlanan, sabırsız, akranlarına göre daha hareketli, dikkat konusunda zaman zaman belirli problemlerin olduğu bireylerdir (MEB, 2016). Erken çocukluk döneminde bugün hala belirli ve net testler uygulamada yoktur. Erken çocuklukta fark edilme oranlarının ölçütü ise, başladıkları işleri tamamlamakta zorlandığı ve hareketli durum halleridir. Okul öncesi dönemde dikkat sürelerinin kısıtlı olmasından ötürü belirli sosyal kuralları öğrenmelerini güçleştirir.

*. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler:* İfade edicili dil becerisini kullanırken sözel iletişimde farklı seviye ve biçimler doğrultusunda konuşma sırasında oluşan aksaklıklar ve düzensizlikler (ses bozukluğu, ritim bozukluğu, artikülasyon bozukluğu ) gibi iletişimsel güçlükler yaşayan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

*. Duyusal ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler:* Sağlık durumu, zihinsel ve duygusal faktörler ile açıklanamayan, dengeli ilişki sürdürmede zorluk çekme, genel bir mutsuzluk aynı zamanda depresyon hali ile sosyal uyumlarının olumsuz şekilde etkilendiği bireylerdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

*. Görme Yetersizliği Olan Bireyler:* Görme yetisinin kısmen ya da tamamen yetersizliğinden ötürü, bireyin destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

*. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler:* İşitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen yetersizliğinden ötürü, dili kullanmada sorunlar yaşayan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

*. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler:* Birbirinden farklı (iskelet, kas ve eklemlerdeki) organların gerekliliklerini yerine tam olarak getirememesi durumda sinir sistemi ve kasların önemli şekilde zarar görmüş bireylerdir (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla, 2018).

. *Otistik Bireyler*: Otizm, ilk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından “ Erken Çocukluk Otizmi” olarak adlandırılmaktadır.Aynı zamanda doğuştan hala sebebi literatürde kesin ve net olarak bilinmemek ile birlikte yaşamın ilk evrelerinde meydana gelen nörogelişimsel bozukluğa sahip bireylerdir (Tohum Otizm Vakfı, 2019).

. *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler*: Özel eğitim gerektiren bireylerde tanılama çok güç bir süreçtir.Fakat öğrenme güçlüğü özellikle tanı alma durumu ilkökul sürecinde olsada okul öncesi dönemde anlamak oldukça zor olan gruplardandır.Farklı şekillerde (sözlü-yazılı) şekillerde dili anlama ayrıca matematiksel olarak da sorunlar yaşayan bireylerdir.Algısal farklılıklardan kaynaklı türleri (disgrafi-diskalkuli-diskalkuli) olsada zihinsel problemleri akranlarına hemen hemen yakın ve ya üstün olan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

. *Süreğen Hastalığı Olan Bireyler*: Ağır ve ayrıca farklı hastalıklarından dolayı devamlı bakıma gereksinim duyan bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006)

. *Serebral Palsili Bireyler*: Doğuştan ya da sonradan beyin dokusunda hasar oluşumundan kaynaklı denge, duruş ve kalıcılığı mevcut hareket kısıtlaması olan bireylerdir (Kangalgil ve ÖzferÖzçelik, 2018).

. *Üstün Yetenekli Bireyler*: Özel yeteneklerinden dolayı, bilişsel, zeka, yaratıcılık, sanat,spor, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda akranlarında göre daha üst seviyede performans gösteren bireylerdir (Özbay, 2013).

. *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler*: Sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlılık sınırlılıkların görüldüğü, gelişim sürecinde ise zihinsel işlevlerinin normal gelişim gösteren yaşlıları ile paylaşımlarının yetersiz olduğu bireylerdir (Doğru ve Saltalı, 2011).

Diğer yandan, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara verilen eğitim ve hizmetlerde ailelerin rolü de oldukça önemlidir. Zira, doğumundan gelişimine kadar çocuğa ilişkin en doğru bilgi alınabilecek bireyler ebeveynlerdir. Çocuklarının huy ve adetlerini bilen, onlarla en çok vakit geçirenlerin aileleri olmaları nedeniyle, öğretmenlerin ailelerle bilgi alışverişinde bulunmaları oldukça önemlidir. Bu sayede, çocuk hakkında düzenli aralıklarla gerçekleştirecekleri gözlemler çerçevesinde öğretmenler edindikleri gözlemleri ebeveynlere aktarmak suretiyle, çocukların tutum

ve davranışlarının halihazırdaki standartlara uygun olup olmadığını tespit edebilecek, var olan şüpheli hallerin saptanmasına imkan bulabileceklerdir (Batu ve Yükselen, 2017).

### **Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Gelişim Dönemleri ve Nitelikleri**

Çocuklar hayata sosyal ilişki kurma becerisi, öğrenme, fiziki, kognitif, dilsel, sosyal ve duygusal bazı melekelerle donanımlı bir şekilde gelmektedir. Ancak, anılan melekelerin bireylerin hayatları boyunca istifade edecekleri tutum ve davranışlara evrilmesini teminen erken çocuklukta geliştirilmeleri gerekmektedir. Geliştirilme ve desteklenme imkanı bulamayan doğuştan gelen melekeler ise zaman içinde ortadam kalkabilmektedir. Çocuklar bu erken dönemde etraflarında meydana gelen hareketlere ve olgulara yönelik merak duymakta, genellikle meraklarını karşılamak üzere etraflarıyla iletişime ve etkileşime geçme davranışları sergilemektedir. Doğal merakları bağlamında ortaya konan bu davranışlar, kognitif, dilsel, fiziki ve psikomotor gelişimlerinin tecrübeler edinmesine imkan sağlamaktadır. Öte yandan, çocuklara gelişimlerinin tüm dönemlerinde ve alanlarında yardımcı olacak tecrübe imkanlarının sağlanması çocuk yaşamı kadar toplumsal yaşam için de önem arz etmektedir. Erken çocukluk döneminde edinilen tecrübeler, kognitif yetilerinin gelişiminde esas teşkil ettiğinden çocuğun özgüveni, kendine saygısı, çevreleriyle etkileşimlerini de kuvvetlendirmektedir. Bu nedenle, erken çocuklukta edinilen kaliteli tecrübeler çocukların, ilerleyen dönemlerde akademik başarıları üzerinde etkili olmaktadır (Karoğlu ve Ünüvar, 2017).

Anne karnında başlayan gelişim süreci hayat boyunca devam etmektedir. Gelişim süreci periyotlar şeklinde hayata geçmekle birlikte, söz konusu periyotlar farklılık göstermektedir. Her ne kadar bireyin gelişiminde, genetik ve çevresel etmeler kaynaklı farklılıklar bulunsa da, genel itibarıyla gelişim belirli ilkeler çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu anlamda, her çocuğun kendine has bir gelişim çizgisi bulunsa da, bütün çocukların aynı evreleri yaşadığı ve anılan evrelerde müşterek gelişim niteliklerine sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu çerçevede, gelişim kavramı her canlının fonksiyonelliğini devam ettirebilecek biçimde başkalaşması, sistematize ve ahenk içindeki değişimler neticesinde uyum kabiliyetinin artması olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, gelişim devamlı yeni tutum ve davranışlar kazanma, bunları evvelce elde ettikleriyle kompoze etme

prosesidir. Bu bağlamda, gelişim nicelik bakımından büyümeyi ve tekamülü, nitelik bakımından ise öğrenme ve hazırbulunuşluğu ifade etmektedir (Santrock, 2010).

### **Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim**

Okul öncesi eğitim döneminde yaş gruplarından beklenen sosyal, kognitif, psikomotor, kendi ihtiyaçlarını giderebilme ve dil gelişimi gibi gelişim nitelikleri bulunmaktadır. Bazı çocukların uygun olmayan koşullar temelli ya da gelişmeleri açısından farklılık sergilediği bilinmektedir. Bu açıdan, bilhassa özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların erken tanılarının konulması, çocukların kendi durumlarına uyan eğitim programlarına gidebilmeleri açısından büyük bir önem arz etmekte, okul öncesi eğitim de bunların tespit edilebilmesini teminen büyük roller oynamaktadır. Bu bağlamda, çocukların karşı karşıya kaldıkları sorunlar erken belirlenmesi ve eğitimlerine erken yaşta başlamaları oldukça önemlidir. Bu açıdan, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimlerinde kritik önemi haiz okul öncesi eğitimin müteakip eğitim seviyeleri bakımından ciddi temeller atacağına açık olduğu ifade edilmektedir (Özsirkıntı, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitime ihtiyacı olan 36-66 ay dönemindeki çocukların okul öncesi eğitim zorunlu olduğu, eğitimin kaynaştırma uygulamalarına dayalı gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 11. maddesinin (b) fıkrası uyarınca günümüzde "36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur." Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitimin üç farklı şekilde icra edildiği bilinmektedir. Bunlar, normal gelişimli çocuklarla birlikte eğitim almaları, normal okulların içindeki özel eğitim sınıflarında eğitim ile özel eğitim veren kurumlarında okul öncesi eğitim görmeleri biçiminde ifade edilmektedir.

### **Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Uygulamaları**

*Kaynaştırma eğitimi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. maddesinin (b) bendinde "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen*



*eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır.* Bir diğer ifadeyle, kaynaştırma eğitimi özel eğitim ihtiyacı bulunan çocukların normal gelişimli yaşlarıyla birlikte eğitim hayatlarını geçirmeleridir (Kırcaali-İftar, 1998). Gürkan (2009) çocukların fizyolejik ve biyolejik gelişimini çok daha hızlı ilerlediği sürecin ilk altı yaşına kadar olduğu ifade etmektedir. Çevresel faktörlerin yani tutum ve empatinin rolü ise kaçınılmaz bir gerçektir. Zembat (2001) ise okul öncesi eğitimin kaynaştırma eğitimine elverişlilik durumu farklı yöntemler kullanıldığı süreç olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma uygulaması *tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma* olmak üzere üç farklı şekilde icra edilmektedir. Anılan kaynaştırma uygulamaları ele alındığında, kaynaştırma uygulaması özel eğitim gereksinimli çocukların kişisel niteliklerine göre değişmektedir. Genel eğitimdeki normal sınıf faaliyetlerine iştirak eden özel ihtiyaçlı çocukların kaynaştırma vakti çocuğa göre değişmektedir. Bazı çocuklar tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına dahil edilebilirken, bazıları yarı zamanlı kaynaştırmaya dahil edilmektedir. Bu duruma ilave olarak, kaynaştırma uygulamalarında çocukların yer aldığı faaliyetler de farklılık gösterebilmektedir. Kimi çocuklar sosyal bakımdan normal gelişim sergileyen akranlarıyla birbirlerini etkileyebilmektedir. Kimi çocuklar ise yalnızca belirli faaliyetlerde kaynaştırılmaktadır (Yıkılmış, 2006). Kaynaştırma uygulamalarında eğitim çeşitlerine göre ayırım yapıldığında ise, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, tersine kaynaştırma şeklinde ayrılmaktadır (Sığırtmaç ve Gül, 2008).

### **Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi**

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara okul öncesi dönemden itibaren verilen kaynaştırma eğitiminin maksadı, özel ihtiyaçlı çocukları, normal gelişimli çocuklarla aynı zeminde eğitim, sosyal ve fiziki açıdan bir araya getirerek eğitim ve öğretim hayatlarını geçirmelerini temin etmektir (Odom ve McEvoy, 1990). Yılmaz (2003) okul öncesi eğitimin önemini çocuğun karşılaştığı ilk sosyal kurumun okul öncesi dönemi ve aynı doğrultuda gereksinimlerinin ilk ortaya çıktığı süreçtir. Bu bağlamda hedeflenen davranışların ilk çalışıldığı daha kaliteli çizgi ile toplum çerçevesinde yer alabilmenin ilk aşaması okul öncesi eğitimden geçtiğini vurgulanmıştır.

Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamaları çocuklara bazı katkılar sunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır:

-Okul öncesindeki kaynaştırma eğitimi uygulamaları, erken eğitime dahil olan özel ihtiyaçlı çocukların gelişiminin erken eğitime dahil olmayanlara nazaran daha hızlı olduğunu ortaya koymaktadır (Sucuoğlu, 1997).

-Çocukların gelişimlerindeki en önemli dönemi oluşturan okul öncesi periyotta çocukların okul öncesi eğitimi almaları çocukların öğrendiklerini icra etme imkanı kazandırmaktadır (Avcı ve Ersoy, 1999).

-Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar okul öncesi dönemde mevcut kapasitelerini maksimum şekilde kullanabilecek ve yaşlılarıyla birlikte farklı aktivitelerde yer alabilecektir (Wolary ve Wilbers, 1995).

Özel eğitim ihtiyacı bulunan çocuklara okul öncesi dönemde verilen kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların özel eğitim desteği olmadan yaşlılarıyla yalnızca beraber eğitim almalarından ziyade, genel eğitim sınıflarındaki özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimlerinin destek özel eğitim faaliyetleriyle birlikte eğitim almaları anlamına gelmektedir (Kargın, 2004). Türkiye’de 2000 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesini bildirmektedir. Aynı kararnamenin 7. maddesi ise, okul öncesi eğitim zorunluluğu ile ilgilidir değiştir.(MEB, 2006). Okul öncesi dönemde özel ihtiyaç sahibi çocukların kaynaştırma uygulamasına dahil edilmelerinin anılan çocukların hayatlarında en fazla yarar sağladıkları periyot olarak nitelenmektedir. Ancak, okul öncesi kaynaştırma eğitiminin bunca yararına rağmen, okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına dahil çocukların sayısının beklenenden az olduğu belirtilmektedir (Seçer vd., 2010). Myres(1992) okul öncesi eğitimin en kritik özelliği erken yaştaki çocukların gelişim özellikleri ve yaşlarının getirileri ile algılarının en üst noktada performans gösterdiği dönem olarak tanımlanmaktadır. Fırsat eşitliğinin sosyal hayatın ilk kuralların davranışa dönüştüğü dönem olması nedeniyle okul öncesi eğitim önem arz etmektedir. Basamaklı öğretimde temel hedef çocuğun seviyesine uygun çalışmalar ile başlamaktadır.okul öncesi eğitim bu noktada eğitimin rastgele değil belirli basamaklar ile ilerlediği sistematik eğitim sürecidir (Arı,2003)

Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim hayatlarına erken başlamaları hayatlarının geri kalan kısımlarında daha başarılı bir yaşam sürmelerinde oldukça kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemden başlamak üzere özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırma uygulamaları içinde eğitim almaları, bağımsız yaşayabilme kabiliyetlerini artırmakta (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2009), toplum

hayatına adapte olmada ve ivedilikle ayak uydurabilmelerinde büyük önem arz etmektedir (Kırcaali-İftar, 2006). Okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimlerinin neticesinde, normal gelişimli çocuklarda görüldüğü gibi özel eğitim ihtiyacı olan çocukların da gelişimleri süratlenmektedir. Ayrıca, yüz yüze geldikleri ikincil yetersizlik seviyeleri de engellenebilmektedir (Eripek, 2003).

### **Kaynaştırma Eğitimin Prensipleri ve Faydaları**

Okul öncesi eğitimin esas hedefi, özel gereksinimli ya da normal gelişimli ayrımı olmaksızın her çocuğun gelişimini kapasitesi çerçevesinde maksimum seviyeye çıkarmaktır. Bu bağlamda, bilhassa risk altındaki ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar mevzu bahis olduğunda gösterdikleri gelişmede okul öncesi eğitiminin katkılarının oldukça çok olduğu vurgulanmaktadır. Okul öncesi dönemde kognitif, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişim, dil gelişimi ve özbakım maharetlerinin gelişmeye başladığı değerlendirildiğinde, normal gelişimli çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar bakımından da okul öncesi dönemin önemi gündeme gelmektedir (Duman Sever, 2007).

Diğer taraftan, okul öncesi dönemde verilen özel eğitimde ve kaynaştırma uygulamalarında kamunun rolünün önemi ayrıca ele alınması gereken hususların başında gelmektedir. Özel ihtiyaçlı çocuklara ve ailelerine kamunun götürdüğü bu hizmet çocukların erken yaşta eğitim sayesinde ihtiyaçlarının ve yetersizliklerinin tesirlerinin azaltacağı yaklaşımıdır. Ayrıca, okul öncesi eğitimin aileye sağladığı destek çocukların durumlarının iyileşmesiyle ailelerin yaşamdaki diğer vazife ve mesuliyetlerine yönelmelerini sağlamasıdır. Kamu açısından bir diğer açıklama ise, ekonomik olarak bu durumun daha az maliyetli olmasıdır. Erken çocuklukta özel eğitim alan özel ihtiyaçlı çocukların hayatlarının sonraki dönemlerinde daha az yardım ve hizmete gereksinim duymalarının kamunun bu alana ayıracağı bütçenin azalmasına neden olacağından uzun vadede maliyetlerin düşürülmesine imkan sağlayacaktır (Çerezci, 2015).

Kaynaştırma uygulaması yalnızca özel eğitim ihtiyacı olan bir çocuğun genel eğitim verilen sınıfta eğitim almaya başlamasıyla sınırlı olmadığı kaydedilmektedir. Bu konuda, bazı çevresel, eğitsel düzenlemelerin hayata geçirilmesinin yanında, kaynaştırma hakkındaki genel prensiplerin gerçekleştirilmesi ile kaynaştırmaya

ilişkin esas kriterlerin de icra edilmesi gerekmektedir (Batu, 2015). Bu açıdan kaynaştırma uygulamasından olumlu bir netice alabilmek için,

- Öncelikle okulun en tepe yöneticisi olan okul müdüründen başlamak suretiyle okuldaki tüm çalışanların özel öğrencilere yaklaşımları olumlu olmalı, bahse konu çocukları kabullerini sergileyen tutum ve davranışlar sergilemelidir.
- Kaynaştırma uygulamasının başarısındaki en önemli faktör olan öğretmenlerin tutum ve davranışları da pozitif olmalıdır.
- Genel eğitimin verildiği sınıflarda, eğitim öğrencilerin hepsinin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde planlanmalıdır.
- Genel eğitimin verildiği sınıflardaki tüm çocukların hep beraber eğitim faaliyetlerine ve oyun aktivitelerine dahil olmaları sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişimli öğrencilere özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi verilmeli, yardım ve destekleri istenmelidir.
- Kaynaştırma eğitimini başarılı olmasını teminen genel eğitimin yapıldığı sınıflardaki özel gereksinimli öğrencinin ve öğretmenin gereksinimlerini karşılayacak özel eğitim hizmetlerinden faydalanılması gerekmektedir.
- Sınıftaki diğer öğrencilerin velilerinin de müşterek işbirliği ve anlayışı sağlanmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Normal gelişimli çocuklarda olduğu gibi özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda da okul öncesi dönemde gelişme süratlenmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki kaynaştırma eğitimi muhtemel ikincil yetersizlikler engellenebilmektedir (Bozarslan Malkoç, 2010). Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, yaşlarıyla aynı zeminde bulduklarında yaşlılarını rol model olarak kabul ederek, birçok tutum ve davranışı edinebilmektedir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimindeki çocukların ebeveynleri çocuklarının yetersizlikleri hakkında doğru bir şekilde yönlendirilmek suretiyle evlatlarının eğitimine destek olabildikleri ve çocuklarının yaşlarıyla eşit şartlarda eğitim görmesinden oldukça memnun ve mutlu olmaktadır (Eripek, 2003). Erken çocuklukta okul öncesi dönem, yaşamın bize kattığı değer kavramların temelini oluşturmaktadır. Çevresel faktörlerin oryantasyon sürecinde önemi ise çok daha önemli bir noktadır. Global dünyamız da teknolojinin ilerlemesi ve şartların iyileştirilmesi ile birlikte aile-öğretmen ilişkisi şeklinde eğitsel ilerlemektedir (Oktay2003).

Kaynaştırma eğitiminin bir diğer faydası ise toplumsaldır. Anılan uygulama, toplumda farklılıklara saygı, tolerans ve anlayış tesis edilmesini sağladığı kaydedilmektedir (Metin, 2012). Ayrıca, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının faydasının yalnızca eğitime özel ihtiyacı olan çocuklara olacağını düşünmek eksik bir yaklaşım olacaktır. Kaynaştırma eğitimi anılan çocukların yanı sıra,

- Yaşlılarına,
- Sınıf öğretmenine,
- Özel çocuğu olan ve olmayan ailelere de,

oldukça büyük faydalar sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargin, 2006).

### **Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi**

Öğretmenler her seviyedeki öğrencilerinin gelişiminde ve ilerlemesinde etkili oldukları gibi okul öncesi eğitim boyunca özel ihtiyaçlı çocukların yetersizliklerinin fark edilebilmesinde ve dahi gelişimlerinde de kritik konumdadırlar. Çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesiyle özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitim ve öğretimlerini okul öncesi öğretmenleri üstlenmekte olup, öğretmenlerin önemli rolü ve bazı mesuliyetleri bulunmaktadır. Anılan rolün ve mesuliyetlerin türü ve tarzı öğrencinin kişisel niteliklerine ve gereksinimlerine göre değişse de, esas olarak her okul öncesi öğretmeni açısından benzer rol ve mesuliyetlerin bulunduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır (Diken, 2007). Okul öncesi kurumlarına devam etmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin fark edilme oranlarının yapılan çalışmalarda düşük olduğu dökümanlarda karşımıza çıkmaktadır (Conyers, Reynolds ve Ou, 2003). Hatta alanda bu konu ile ilgili bazı anayasal bazı çalışmalara rastlamak mümkündür (İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2013; Altun ve Gülben, 2009; Batu, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin bu yapılan çalışmalara oranlarında bakış açılarının yanında tutumlarında olumlu olmasına rağmen lisans eğitiminde oluşan bilgi eksikliğinden ötürü performanslarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. MEB, 2013' e göre; Okul öncesi öğretmenlerinde eksik oluşmakta olan uygulama eğitiminde farkındalığı artırmak amaçlı destek eğitim ve küçük grup çalışmalarının yanında bireysel eğitimde fırsat eğitime yer verilmesi işlenmiştir. Fırsat öğretiminin ayrıntılarında oyun yolu ve ya karşılıklı konuşmada iletişimi başlatma, sürdürme gibi girişimlerin ve akranların iletişimi için oldukça önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin saha eksikliklerinde doğrudan doğruya doğal öğretime götürecek bir

yöntem olması açısından fark oluşturmaktadır. Öğrenci başarısı için önemli olan grafiksel değişiklikte öğretmenlerin tutumları sürecin daha uzun vadeli olma olasılığı vardır (Wortham, 1998).

Kaynaştırma eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma kapsamındaki çocuklara dönük pozitif bir yaklaşım göstermesi, çocukların gerek içinde buldukları gerek gelecekteki eğitim hayatlarına katkıları çok ciddi düzeylerde olacaktır. Ayrıca, özel eğitim ihtiyacı bulunan çocukların sosyal, duygusal, kognitif ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi bağlamında okul öncesi periyottaki akticilerin ve oyunların tertibinin okul öncesi öğretmenlerin sorumluluğunda olması da kaynaştırma eğitiminde öğretmenin önemini artırmaktadır. Özel çocukların normal gelişimli yaşlılarıyla girdikleri etkileşimin çocukların gelişimleri ve öğrenimleri bakımından etkisinin yanı sıra, istenmeyen tutum ve davranışların azalması çerçevesinde de öğretmenlere ciddi roller yüklenmektedir (Kaya, 2013). Başarı ve fark edilme oranına ulaşabilmek için erken çocukluk dönemi öğrencilerine öğretmenlik yapanların mutlaka bilgileri kadar tutumlarında belli seviyede olmalıdır (Hornby, 2014; Greenwood, 2009). Çoğu öğretmende karşımıza çıkan ise özel gereksinimli öğrenci ile karşı karşıya kaldıklarında kendilerine özdüzenleme yapmaları gerekmektedir (Cook ve Cook 2011; Hornby, 2014).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimdeki ölçme ve değerlendirme rolleri değerlendirildiğinde, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara gerektiğinde teşhis koyma, gelişim raporları hazırlama, özel çocukları yönlendirme, onlar için kişisel eğitim planları yapmak, çocukların performanslarını göz önüne alarak eğitim verme, gereken tedbirleri alma ile araç ve gereçleri sağlama öğretmenlere düşen önemli görevler arasında sayılmaktadır. Her ne kadar okul öncesindeki kaynaştırma eğitiminin başarısında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini benimsemesi etkin bir rol oynasa da, bunun tek başına yeterli olmadığı da aşıkardır (Çolak ve Vuran, Uzuner 2013). Ergin, 2016 ya göre; Okul öncesinde olan özel gereksinimli çocukların fark edilme oranlarının düşük olmasının sebebi okul öncesi öğretmenlerinin üniversitede alan ile ilgili eksik bilgi dağarcığının yani özel eğitim bilgilerinin az olmasında geçtiğini ifade etmiştir. Özel gereksinimli çocukların rapor aldıktan sonraki evrede BEP dosyasında olan hedef ve gereksinimleri iyi planlayamamasından ötürü diğer öğrencilerden farklı ayırmada zorlandıkları belirlenmiştir.

Öte taraftan, kaynaştırma öğretmenlerinde olması gerekli nitelikler hususunda,

-Ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme faaliyetlerinde takım dahilinde yer almak,

-Özel gereksinimli çocuklar ister normal sınıfta bulunsun ister özel eğitim sınıfında yer alsın özel gereksinimli çocukların faydalanabileceği biçimde tavsiyeler geliştirmek ve icrasını temin etmek,

-Özel gereksinimli çocuklar çocukların ebeveynlerine danışmanlık yapmak suretiyle ailelerle etkileşim içinde bulunmak,

-Özel gereksinimli çocuklar için eğitimi kişiselleştirmek,

-Özel gereksinimli çocuklar da dahil ortamdaki tüm çocuklar bakımından eğitim fırsatları yaratmak, gibi unsurların da altı çizilmektedir (Batu, 2000).

### **Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmene Faydaları**

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim süreçlerinde karşılaşılan farklılıklar da öğretmenleri besleyip geliştirecektir. Kaynaştırma eğitimine inanarak icra eden bir öğretmene kaynaştırma eğitimi vermenin önemli faydaları olacaktır. Öğretmenler bakımından toleranslı ve sabırlı olma ile şartsız bir şekilde farklılıkları anlamak ve saygı duymak davranışı gelişeceği öngörülebilmektedir. Öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak ve icra etmek suretiyle değişik alanlarda uzmanlık sahibi olmaktadır. Öte yandan, kaynaştırma eğitimlerinde kazandıkları tecrübeler mesleklerine ilişkin diğer bilgi ve yeteneklerinin gelişmesine de ciddi katkılar sunmaktadır. Bu sayede öğretmenler her öğrencinin özel kişisel ilgi alanları ile gereksinimlerinin başkalaşabileceği fikriyle eğitim programlarını ve zeminlerini kişiselleştirmede önemli tecrübeler elde etmektedir. Ayrıca, öğretmenin özgüveni artmakta, mesleki performansına olan katkısı ve başta öğrenciler olmak üzere muhataplarıyla empati duygusu gelişmektedir (Metin, 2012).

Diğer taraftan, kaynaştırma eğitimlerindeki başarıyı artırmak üzere farklı disiplinlerden gelen uzman eğitimcilerle birlikte iletişim dahilinde bulunulmasının önemli olduğu ele alınırsa, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin koordinasyon dahilinde çalışma becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir (Kırcaali İftar, 1998).

## Kaynaştırma Eğitiminin Özel Öğrenciye Faydaları

Kaynaştırma eğitiminin özel öğrenciye sağladığı faydaları sıralamak gerekirse, şu hususlar öne çıkmaktadır (Metin, 2015).

- Gelişim farklılıkları bulunan çocuklara, gelişim niteliklerine ve öğrenme hayatlarına uygun biçimde verilen kaynaştırma eğitimi çocukların mevcut performans seviyelerini üst düzeye çıkarmaktadır.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar kaynaştırma eğitim kapsamında normal gelişimli çocukların tutum ve davranışları model almak suretiyle gelişim göstermektedir.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumsal uyumlarının temin edilmesine ve benlik algılarının da yükselmesine imkan tanımaktadır.
- Özel gereksinimli çocukların topluma adaptasyonlarının sağlanması ve toplumdaki kabul seviyelerinin artmasıyla, ortak zeminde çalışma, yaşama ve vakit geçirme normal bir hale gelecektir.
- Kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinimli çocukların sosyal norm ve değerleri kazanması normal gelişimli çocukları model almalarıyla daha kolay olabilmektedir.
- Özel eğitim gereksinimi olan çocukların hayatlarının erken bir döneminde edindikleri kazanımlarla birlikte toplum tarafından kabulleri kolaylaşacak ve ötekileştirilmeleri engellenebilecektir.

Diğer yandan, kaynaştırma eğitimi normal gelişimli çocuklar için de önemli yararlar sağlamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının normal gelişimli çocuklara faydaları da şöyle özetlenmektedir (Metin, 2015).

- Farklı ve başka olanlara yönelik hoşgörülü ve saygılı olabilme yetileri gelişecektir.
- Küçüklüklerinden itibaren yetersizlik sahibi çocuklarla birlikte alan ve onları bilen normal gelişimli çocuklar, toleranslı, yardımsever ve anlayışlı bireyler olarak yetişmektedir.
- Empati hislerinin gelişmesi sağlanmaktadır.



-Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olumlu duygularla yetişen çocuklar ilerleyen süreçlerde özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmalarını ve kabullerini kolaylaştırmaktadır.

## **Kaynaştırma Uygulamaları**

### **Tam Zamanlı Kaynaştırma**

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitimin verildiği ortamlarda eğitimini sürdürmesi ve bunu tüm gün boyunca yapması tam zamanlı kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'deki kaynaştırma uygulamaları genel itibariyle bu biçimde öngörülmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma okul öncesi, ilköğretim ve yaygın eğitim kurumlarındaki yetersizliklerden olumsuz etkilenen öğrencilerin eğitimlerini normal gelişimli öğrencilerle almak suretiyle sosyal hayata adapte olmalarını sağlamak üzere uygulanmaktadır. Bunun için destek eğitim odası, özel araç ve gereçler ile eğitim malzemeleri temin ile eğitim programlarının bireyselleştirilmesi gibi fiziksel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (MEGEP, 2010).

Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminin verilmesine dikkat edilecek hususlar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. maddesinde şöyle ifade edilmiştir:

“a) Öğrenciler, kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler.

Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır.

b) Ortaöğretimi tamamlayan öğrencilere akranlarına verilen diploma düzenlenir.

c) Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır.

ç) Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özeleğitim ihtiyacı olan bireyler gelişim özellikleri de dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. Ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir.

d) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel eğitim okullarında sınıf mevcutları 5'i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14; diğer kademelerde 15 öğrenci olacak şekilde oluşturulur.”

### **Yarı Zamanlı Kaynaştırma**

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması, özel eğitim alan öğrencilerin başarılı olacakları ve kendilerine olumlu katkılarının olacakları değerlendirilen dersler ve sosyal aktiviteler kapsamında normal gelişimli yaşlılarının eğitim gördükleri sınıflara dahil edilmesidir. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması çerçevesindeki öğrenciler bireysel eğitim programları (BEP) ışığında eğitim görmektedir (MEGEP, 2010).

### **Tersine Kaynaştırma**

Tersine kaynaştırma ilköğretim programlarında eğitim veren özel eğitim okul ve kurumlarına normal gelişimli öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle aynı ortamlarda eğitim görmeleri yoluyla yürütülmektedir. Ayrıca, ters kaynaştırma normal gelişimli öğrenciler için anılan eğitim kurumlarında özel bir sınıf açılması biçiminde de uygulanabilmektedir. Öte yandan, anılan kavram “yetersizlikleri olmayan bireyler istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler.” şeklinde de ifade edilmiştir (Atkın, 2011).

Özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişimli çocukların dostluklarının kendi kendine meydana gelmediği ve bu durumun gerçekleşmesi için olanaklar yaratılması gerektiği literatürde yer almaktadır (Strully, 1996). Bu nedenle, özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenler çocukların bir arada toplumsal ve duygusal gelişimlerinin artması için çaba göstermektedirler. Ayrıca, normal gelişimli yaşlılarıyla kıyaslandığında özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim imkanlarının azalmasının temel eğitimin üst kademelerinde yaşamaları muhtemel yalnızlık hissi ile mağduriyetlerin artışıyla sonuçlandığı araştırmalarda saptanmıştır (Schoger, 2006).

### **Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimlerinin Farkları**

Özel eğitimin temelindeki en önemli kavramların başında gelen “Kaynaştırma” ve “Bütünleştirme” kavramları dünya literatüründe 30 yıldan fazla süredir kullanılmaktadır. Her ne kadar Türkiye’de özel eğitim kapsamında icra edilen uygulama “kaynaştırma” kavramıyla birlikte ele alınsa da, aslında yasal mevzuatta “bütünleştirici eğitim” kavramı yer almaktadır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri,

hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.” bütünleştirmeyi tanımlamakta ve olması gerekeni ifade etmektedir (Özel Eğitim ve Birey, 2017).

Kaynaştırma, özel ihtiyaçları olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gereken yardım ve destek hizmetlerin temini şartıyla, anılan öğrencilerin tam zamanlı veya yarı zamanlı şekilde yaşitlarıyla beraber genel eğitim veren sınıflarda eğitim alması olarak tanımlanmaktadır. Bütünleştirme ise, sınıf öğretmeniyle işbirliği yapılmak suretiyle sınıf içi yardım ve destek hizmetlerin teminiyle özel ihtiyaçları bulunan öğrencilerin yaşitlarıyla beraber genel eğitimin verildiği sınıflarda tam zamanlı bir şekilde eğitim görmeleri olarak nitelenmektedir (Sabancı Vakfı, 2011). Kaynaştırma ve bütünleştirme esas itibariyle, aynı ya da birbirine çok yakın kavramlar olarak görülse de, uygulamada farklılıkları bulunmaktadır. Anılan farklar şöyle özetlenmektedir (Özel Eğitim ve Birey, 2017):

-Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin mevcut müfredata uymaları beklenmektedir. Bütünleştirme eğitiminde ise halihazırdaki müfredat çocukların kişisel ve eğitsel gereksinimleri dikkate alınmak suretiyle revize edilebilmekte ve değiştirilebilmektedir.

-Kaynaştırma eğitiminde özel ihtiyaçlı öğrenciler yaşitlarıyla aynı ortamda eğitim almakla birlikte, bazen destek eğitim odası olarak nitelenen ayrı bir mekanda eğitimleri icra edilmektedir. Bütünleştirme eğitiminde ise, kaynaştırma sınıfı ve destek eğitim odası gibi kavramlar olmadan özel gereksinimli öğrencilere bütün eğitim sınıfta verilmektedir.

-Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli bir öğrenci sınıfın asıl öğrencisi olmaktan ziyade, misafir öğrenci statüsünde zaman zaman sınıfa gelişip gitmektedir. Oysa, bütünleştirme eğitiminde öğrenci sınıfın asli öğrencisi olup, sınıftaki tüm faaliyetlere engel durumuna bakılmaksızın katılmaktadır.

-Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciler “kaynaştırma öğrencisi” ismiyle bir çeşit etiketlenmeye ve ötekileştirilmeye maruz kalmaktadır. Bütünleştirme eğitimi ise, böyle bir husus söz konusu olmamakla beraber, özel

gereksinimli öğrencilerin toplumsal hayata uyumlarını geliştirmek ile normal gelişimli öğrencilerin farkındalıklarını ve hoşgörülerini artırmayı hedeflemektedir.

-Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin mevcut müfredatla diğer öğrencilerin ulaşması gereken eğitim amaçlarına erişmesi beklenmektedir. Bütünleştirici eğitimde ise, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimin amaçlarına ulaşabilmeleri bakımından mevcut müfredat çeşitlendirilmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, bütünleştirme eğitiminin özel ihtiyaçlı öğrenciler ile normal gelişimli öğrenciler açısından zihni ve akademik alanlarda olumlu neticeler doğurduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu sistemin başarılı bir şekilde işleminde eğitimli öğretmenler, teknolojik malzemeler, ilgili bir aile ve anlayışlı bir toplumun varlığı çok önemlidir.

## **Empatik Eğilim Kavramı**

### **Empatinin Tanımı**

Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğünde duygudaşlık olarak tanımlanan empati kavramı, genel itibarıyla olaylar karşısında kişilerin kendilerini muhataplarının yerine koymak suretiyle onları anlaması olarak ifade edilebilmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, empati kavramının farklı biçimlerde nitelendiği gözlemlenmektedir. Anılan kavram, ilk kez 1897 yılında Theodor Lipps tarafından Almanca "Einfühlung" kelimesinin karşılık üzere kullanılmıştır. Lipps anılan kelimeyi, "Bir insanın kendisinin karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması sürecidir." şeklinde tanımlamıştır. 1909 yılında Edward B. Titchener anılan kavramı İngilizce'ye "empathy" olarak Yunanca "empathia" kelimesinden esinlenerek çevrilmiştir. "Empathia" ise, bir kişinin emosyonel tecrübesini anlamak manasına gelmekteydi (Dökmen, 2004).

Empatinin 19. yüzyılın sonunda başlayan kavramsallaştırılma çabaları, 1950'lerin sonlarında bilimsel bir kavram olmasıyla farklı bir mecraaya girmiştir. Bu dönemde empati, bir insanın kendini muhatapının yerine koymak suretiyle, onun hakkında bilgi sahibi olmaya çalışması manasında kullanılmıştır. 1960'larda empati kavramının kognitif tarafı kadar emosyonel açıdan da değilinmiştir. Bu süreçte,

empati “karşıdaki kişinin algılanan duyuşsal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak” tanımlanmıştır. 1970’lerde “birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya ilişkin karşılık verme” olarak ele alınmıştır. Buna göre empati kuran kişi kendisinden ziyade muhatabına odaklanmaktadır (Dökmen, 1988).

Empatiyi tanımlayanlardan biri olan Carl Rogers, anılan kavramı bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olayları onun perspektifinden ele alması, muhatabının başta duyguları olmak üzere yaklaşımlarını da doğru anlaması ve tüm bunları ona aktarması şeklinde tanımlamıştır (Akkoyun, 1983).

Bireyin muhatabıyla empati tesis edebilmesini teminen gereken unsurlar Dökmen (2004) tarafından şöyle sıralanmıştır:

-Empati kuran, kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, yaşananlara onun gözünden bakmalıdır.

-Empati kurabilmek için muhatabın duygularının ve düşüncelerinin doğru anlaşılması gerekmektedir. Empatinin iki esas komponenti olan kognitif ve emosyonel unsurların bu anlamda gerçekleşmesi beklenmektedir. Bunlar, kognitif perspektif alma şeklinde muhatabının düşünceleri ile duygusal perspektif alma biçiminde karşısındakinin hislerini anlamak olarak da ifade edilmektedir.

-Empatinin son aşaması ise, empatiyi kuranın kişinin zihninde oluşan empatik yaklaşımın muhataba aktarılmasıdır.

### **Empatinin Sınıflandırılması**

Kendi problemlerin karşısında sen ne düşünüyorsun ve ne hissediyorsun?

Dökmen (1988), empatiyi sınıflandırarak aşamalı empatiyi ileri sürmüştür. Aşamalı empati sınıflandırması onlar, ben, sen ve biz basamakları olacak şekilde dört basamaktan müteşekkildir.

Sen Basamağı

Senin problemlerin hakkında ben ne düşünüyor ve hissediyorum?

Ben Basamağı

Senin problemlerin hakkında onlar, yani toplum ne düşünüyor ve hissediyor?

Onlar Basamağı

Bunların her biri ayrıca “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan meydana gelmektedir.

### **Empatinin Bileşenleri**

Empati kavramının farklı akademik disiplinlerde farklı anlamları olduğu gibi, empatinin bileşenleri hususunda da benzer farklılıklar gözlemlenmektedir. Kimi uzmanlar empatinin üç bileşeni olduğunu, kimileri ise dört bileşeni olduğunu ifade etmektedir.

Empatinin bileşenleri algısal, kognitif ve duygusal perspektif almak olarak üçe ayrılmıştır. Bunlara benzer şekilde empatinin kognitif, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni olduğu da ifade edilmektedir. Ancak, halihazırda empati algısal, kognitif, duygusal ve bildirim bileşeni olmak üzere dört ana bileşenin bulunduğu kaydedilmektedir (Eroğlu, 1995).

Kişinin muhatabını rolünü anlamak suretiyle onun düşündüklerini anlaması, kognitif özellikli bir faaliyet, muhatabının duyumsadıklarının aynısını hissetmesi ise duygusal özellikli bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kognitif perspektif almanın duygusal rol almanın ön koşulu sayılabileceği de aktarılmaktadır (Dökmen, 2004).

### **Empatiye İlişkin Parametreler**

İnsanlar doğdukları andan itibaren toplumsal yaşamdaki yerlerini almakta, etraflarındaki diğer bireylerle gelişim dönemleri içinde farklı biçimlerde etkileşime geçmektedir. Bu çerçevede, karşılıklı iletişimin esaslarından empatinin gelişiminin çocukluktan başladığı ileri sürülmektedir.

Yapılan araştırmalar, empatinin bebeklikten başladığını, bebeklerin başkalarının hislerine ilgisiz olmadıklarını ve karşılardakini anlama kabiliyetine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Empati gelişimi birden gerçekleşmemekle beraber, psikoanalitik teori empatinin gelişimle birlikte oluştuğunu kaydetmektedir. Erken çocukluk döneminde başlayan empatinin gelişimi, bazı teorilere göre ise şartlar dahilinde kazanılmaktadır. Bu manada, kişinin geçmiş hayatının empati gelişiminde oldukça etkili olduğu söylenebilmektedir (Körükçü, 2004).

6-12 yaş arasındaki dönem olan orta çocukluğun başlarında benmerkezcilik azalmakta, çocuklar muhataplarının sergileyebileceği tepkileri tasavvur etmeye

başlayabilmektedir. Orta çocukluğun sonlarında, çocuklar kendilerine benzemeyen insan gruplarıyla, özel gereksinimli çocuklarla veya yaşlılarla empati kurabilmeye başlamaktadır (Gander ve Gardiner 2001).

Bazı araştırmacılar empati kurma kabiliyetinin cinsiyet parametresine bağlı olarak da değiştiğini ileri sürmektedir. Anılan durumda, toplumsal roller, yapısal nitelikler ve yetiştirilme stili gibi etmenlerin etkin olduğu kaydedilmektedir. Cotton (1992), çoğunlukla kadınların her yaşta erkeklere nazaran daha yüksek empati düzeyinde olduklarını ortaya koymuştur. Bunun duyuşsal empatide daha belirli olduğu ifade edilmektedir. Kimi araştırmalar cinsiyetler arasındaki empati farkının bireye bağlı olarak değiştiğini ileri sürerken, empati kurma hususunda cinsiyetlerin bir etkisinin olmadığını vurgulamaktadır. Annelerin babalara, kızların ise oğlanlara nispeten daha fazla empati kurabilme kabiliyetine sahip oldukları da ayrıca ifade edilmektedir (Dökmen, 1987).

### **Tutum Kavramı**

Tutumlar, insan psikolojisinin sosyal bilimler alanında sıklıkla incelenen bir yönüdür. Tutum bireyin farklı bir bireye karşı düşüncelerini davranış üzerinden gösterdiği ve ya sözlü olarak etkileşim sağlaması sonucunda oluşmaktadır. Tutumlar, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki temel perspektiften görülebilir. Psikolojik tutum tanımları, tutumları değiştirerek önyargı ve ayrımcılığı azaltmaya çalışırken, tutumun sosyolojik tanımları sözlü ifadeye davranma niyeti olarak bakmakta ve davranışı değiştirerek önyargı ve ayrımcılığı azaltmaktadır. Birkaç on yıllık araştırma, tutumların davranışlarını nasıl yönlendirdiğini anlamının önemini vurgulamıştır (Eagly ve Chaiken, 1993). Kağıtçıbaşı (1979,) tutumu “bir bireyin bir konu, olay veya nesneye yönelik düşünce, duygu ve davranış öğelerini barındıran eğilimler” olarak ifade etmiştir. Farklı bir çalışmada ise tutum için , Daniel Katz tutumu, “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi” olarak ifade etmiştir (Tolan, İsen ve Batmaz,1991).

### **Tutum Kavramının Tanımı**

Tutum oluşumu çalışması, insan düşüncelerini ve davranışlarını anlamak için gereklidir. Allport (1973) davranışın doğrudan tutumların bir sonucu olduğunu iddia

ederken, Johnson ve Boynton (2010) tutumların hem sıklıkla doğrudan hem de dolaylı olarak davranış üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Corsini (1999), tutumu belirli bir duruma, kişiye veya diğer ipuçlarına tutarlı bir şekilde tepki vermeye yönelik öğrenilmiş ve istikrarlı bir yatkınlık olarak tanımlamıştır. Bu, tutumların deneyim ve öğrenme yoluyla oluştuğunu ve bir kişinin kişiliğini yansıtılabileceğini belirten Zimbardo ve Leippe (1991) ile paraleldir. Buna karşılık, LaPiere (1934), davranışların tutumlar tarafından yalnızca minimum düzeyde tahmin edildiğini, çünkü tutumlar karmaşık ve değişken olduğunu ileri sürmüştür.

Kavrama ilişkin farklı tanımlar bulunmakla birlikte, tutum “belirli bir varlığı bir dereceye kadar iyilik ve hoşnutsuzluk ile değerlendirerek ifade edilen psikolojik bir eğilim” (Eagly ve Chaiken, 1993), “belirli bir nesne ile nesnenin belirli bir özet değerlendirmesi arasındaki bellekteki bir ilişki” (Fazio, 1995), “bir kişi, nesne ve mesele hakkında genel ve kalıcı olumlu ve olumsuz bir duygu” (Petty ve Cacioppo, 1981), “bir uyarıcı nesnenin değerlendirici bir boyut boyunca sınıflandırılması” (Zanna ve Rempel, 1988) olarak nitelenmektedir.

Maio ve Haddock (2014), tutumun tutum içeriği, tutum yapısı ve tutum işlevi şeklinde üç önemli yönü olduğunu belirtmektedir. Bu yönler birbirinden ayrılamaz ancak farklıdır ve tutum gücünü etkilemektedir. Ayrıca, kognitif, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç tutum bileşeni olduğunu ileri sürülmektedir. Kognitif, duyuşsal ve davranışsal bilgilere dayalı olarak tutumlar, belirli bir konuyu, nesneyi veya bir kişiyi beğenmemek yerine beğenmeye karar vermeyi içermektedir. Eagly ve Chaiken’e (1993) göre tutum, saldırıya karşı koyma ve davranışa rehberlik etme yeteneği açısından güçlü yönleri farklı olan değerlendirici bir yargı olarak kavramsallaştırılabilmektedir (Petty ve Krosnick, 1995).

Tutum, ister açıkça ister dolaylı olarak çeşitli şekillerde ve üstlenilen eylemleri etkileyebilecek farklı yoğunlukta ölçülebilmektedir. En önemlisi olan Eşit Görünme Aralığı Yöntemi’ni geliştiren Louis Thurstone (1928) ile Likert Ölçeği’ni (1932) oluşturan Rensis Likert’tir. Her ikisi de Mueller’de (1986) tutum ölçümü alanında önemli bir etkiye sahiptir. Eşit Görünme Aralığı Yöntemi, çoğu kez 11 kategoride, en çok olumlu olanlardan en çok hoşlanmayanlara kadar tüm görüşlere dayalı olarak tutumları ölçen tek boyutlu bir ölçektir, Kategori 1 çok olumlu, tarafsızlığı gösterir ve Kategori 11’de büyük tercih edilirliliği göstermektedir (Sartain ve Bell, 1949). Bir grup yargıç, bir tutum ölçüm ölçeği oluşturmak için her bir ifade için medyan puanı ve çeyrekler arası aralığı bulmak için ifadeleri sıralamaktadır.



Likert Ölçeği aynı zamanda yanıtlayanların bir ifadeye katılıp katılmama derecesini derecelendirmek için “kesinlikle onaylandı, onaylandı, kararsız kaldı, onaylanmadı ve kesinlikle onaylanmadı” şeklindeki beş puanlı sınıflandırma kullanan bir tutum ölçümü tekniğidir. Boone ve Boone (2012)’ye göre Likert Ölçeği, bir tutum ölçme ölçeği oluşturmak için soru dizilerinden gelen yanıtları birleştirmektedir. Tutumun oluşturduğu bileşenler bazen soyutsal olabilmektedir. Dolayısıyla tutumları ölçerken kullanılan bir takım ölçme araçları vardır.(Ustaahmetoğlu, 2013). Bogardus’un sosyal uzaklık ölçeği, Thurstone’nun eşit görünen aralıklar ölçeği, Likert’in toplamalı ölçeği, Guttman’ın ölçeği, Osgood’un anlamsal farklılık ölçeği şeklindedir

### **Tutum Oluşumu**

Tutumlar esas olarak deneyim, öğrenme ve sosyal faktörlerden oluşmaktadır. Allport (1973), tutumları “bireyin bir değere yönelik bir ruh hali” olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, tutum davranış, duygu ve düşüncüyü etkileyen zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin, bir kişi muhtemelen kişisel deneyimine göre yanıt verecektir. Böylece bir kişinin tutumu nesne hakkında ne duyacağını, ne düşüneceğini ve yapacağını belirleyecektir (Allport, 1973).

Glasman ve Albarracin (2006), doğrudan deneyime dayalı tutumların, dolaylı deneyime dayalı olanlardan daha fazla tutum-davranış tutarlılığını teşvik ettiğini belirtmektedir. Franzoi ve Christopher (2001) ise, Smith ve Mackie, (1995) ve Jonas ve diğerleri (1997) tutumların üç kaynaktan geliştirildiği konusunda hemfikirdir. Bunlar,

-Nesnenin olumlu veya olumsuz özelliklerine ilişkin inançlar,

-Ona yönelik hisler ve duygular,

-Ona yönelik geçmiş ve şimdiki davranışlar,

olarak sıralanmaktadır. Sosyal çevreyi anlamlandırmak ve başkalarıyla bağlantı kurmak için, tutumlar sosyal aktivitede işlevsel görünmektedir.

Sosyal inşacılık, gerçeğin doğasını anlamak için 19. yüzyılın başlarında Mead, Marx, Schutz ve Durkheim tarafından geliştirilen sosyolojik bilgi teorisine dayanmaktadır (Burr, 2003). Bireylerin ve grupların kendi algılanan gerçekliklerini

yaratmada rollerini oynadıkları yolları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu, toplumu, sırayla alışkanlık haline getirmeye ve rutinleşmeye neden olan sosyal etkileşimler aracılığıyla hem nesnel hem de öznel gerçeklik olarak var olan olarak gören Berger ve Luckmann (1991) ile uyumludur.

Değerlendirme kalıpları, duygusal, kognitif ve davranışsal bileşenlerle aşağı yukarı tutarlı bir model olarak değerlendirilmektedir. Glasman ve Albaracin'e (2006) göre, hem doğrudan deneyimin hem de kişisel katılımın bireyleri tutumları hakkında düşünmeye sevk ettiği varsayılmaktadır. Diğer bir deyişle, insanlar bir nesne hakkında ister tek taraflı olsun ister homojen olsun tüm bilgilere sahiplerse, istikrarlı tutumlar inşa edebilirler (Erber vd.1995).

### **Tutum Modelleri**

De Boer vd (2012) tutum araştırması alanında, tutumların temel doğası hakkında üç bileşenli tutum modeli, iki bileşenli ve tek bileşenli bir model olmak üzere üç ana teorik bakış açısı olduğunu belirtmiştir. Üç bileşenli bakış açısı, tutumun üç bileşenli duygusal, davranışsal ve kognitif olan tek bir varlık olduğunu savunmaktadır. Bu model 1960'larda popülerdi, ancak araştırmada belirtildiği gibi bazı zayıf yönleri bulunmaktadır. Örneğin, bazı bireyler tutumlarını ağırlıklı olarak duygularına dayandırırken, diğerleri tutumlarını temelde inançlara dayandırmaktadır (Huskinson ve Haddock, 2004). Tutumların doğasına ilişkin ikinci bakış açısı, genellikle kognitif ve duyuşsal bileşenleri, davranışsal bileşenleri ise genellikle ayırt ettiğini varsaymaktadır.(Fishbein ve Ajzen (1974). Tek bileşenli modeller üç bileşen arasında mantıklı bir ayırım yapılamayacağını öne sürerken (Dillon ve Kumar, 1985), üç bileşenli model, tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu ileri sürmektedir. Şekilde de izah edildiği üzere, duyuşsal bir kişinin bir tutum nesnesine karşı sahip olduğu duygu ve duygulara ilişkin bir unsurdur. Bilişsel, kişinin bir tutum nesnesine yönelik inançlarına ilişkindir. Davranışsal ise, bir kişinin bir tutum nesnesine karşı sahip olduğu açık eylem ve tepkilerdir. Bu üç bileşenin bir tutumun oluşumunu şekillendirecek ve kişinin konumlandırıldığı bağlam veya sistem içinde meydana gelen etkileşimden etkileneceği ifade edilmektedir. Weisman ve Garza (2002)'ya göre, öğretmen tutumlarının oluşumu ve değiştirilmesi, tutumlar ile bireylerin davranışları, duyguları ve inançları arasındaki ilişkileri anlamak için eğitim araştırmasının önemli bir

alanıdır. Tutum modeline ilişkin birçok bakış açısı bulunmasına rağmen, tutum bileşenlerinin sayısı hala tartışma konusudur (de Boer, 2012). Günümüz tutum araştırmacılarının genel olarak hemfikir oldukları ve tutum nesnesine ilişkin bilişsel, duyuşsal ve/veya davranış bilgilerinden oluşabileceği ve bilişsel, duyuşsal ve/veya davranış tepkileriyle ifade edilebileceği sonucuna varılabilmektedir (Eagly ve Chaiken, 2005).

### **Tutum ve Kaynaştırma Eğitimi**

Tutum, davranışı belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Ajzen ve Fishbein, 1977). Tutum yapısının bir kişinin duygularını, ruh hallerini ve duygularını içeren duygusal tepkileriyle ilgili olduğunu açıklanmaktadır. Bir grup insana karşı olumlu veya olumsuz düşünmek, o grubun bir üyesine karşı olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olarak kategorize edilebilmektedir. Bu nedenle, olumlu duyuşsal deneyimleri olan bir kişinin olumlu tutumlar geliştirdiği, olumsuz duyuşsal deneyimleri olan bir kişinin ise olumsuz tutumlar geliştirebileceği sonucuna varılabilmektedir. Özel gereksinimli çocukları dahil etme ve hariç tutma kararları, öğretmenlerin bu çocukları kabul etme ve destekleme istekliliğine bağlıdır (Forlin ve Forlin, 1994). Bu, belirli eğitim politikalarının veya programlarının başarısını belirlemede tutumların etkili rollerini göstermektedir.

Erken dönem eğitiminin başarısını sağlamada en önemli unsur olarak öğretmenlerin tutumlarını ve özel gereksinimli çocukları çocukları kabul etmeye hazır olmalarını tanımlayan bir dizi literatür bulunmaktadır (de Boer vd., 2011; Sharma vd (2008). Öğretmenlerin tutumları kaynaştırma sınıflarının sosyal ve psikolojik durumunu etkilemede etkilidir. Öğretmenlerin inanç sistemi olmadan öğrenmeyi kolaylaştırmasının beklenemeyeceğini savunulmaktadır. Kişisel inançların bir öğretmenin kapsayıcı uygulamalara girişme istekliliği üzerindeki etkisi, uygulanması için hayati öneme sahiptir (Forlin vd., 2008).

Florian (2008), erken dönem eğitiminin yerel okulların, algılanan herhangi bir farklılık, engellilik veya diğer sosyal, duygusal, kültürel veya dilsel farklılıklara bakılmaksızın tüm çocuklara hizmet vermesi ilkesine dayandığını savunmaktadır. Salamanca Bildirisi ve Özel İhtiyaç Eğitimine İlişkin Eylem Çerçevesi'nde (1994) belirtildiği gibi, "son yirmi yılda sosyal politikadaki eğilim, entegrasyonu ve katılımı teşvik etmek ve dışlanmayla mücadele etmek" olmuştur. Erken dönem eğitim ve

katılım, insan onuru ve insan haklarının kullanılması için çok önemlidir. Bu, erken dönem eğitiminin yalnızca politika, yönetim ve program uygulamasında liderlik değil, aynı zamanda öğretmenleri desteklemek için stratejiler gerektiren küresel gündemin bir parçası olduğunu göstermektedir.

Kapsayıcı öğrenme ortamının yaratılması, bir dereceye kadar, tüm çocukların ve gençlerin, yaşadıkları özel gereksinimin türü ne olursa olsun yerel okullarında eğitilmeleri gerektiği temel ilkesi tarafından yönlendirilmektedir.(Florian ve diğerleri (2010). Öğretmenlerin rolleriyle ilgili olarak, sorumlulukların ve hesap verebilirliğin vurgulanması gerekmektedir. Erken dönem eğitiminin öğretmen değişkenlerine özellikle istekliliklerine ve bunu gerçekleştirme yeteneklerine kritik bir şekilde bağlı olduğu bahsedilmektedir. Kapsayıcı öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlerin rolü, büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri, anlayış, kapasite ve tutumlarına dayandığı için hayati öneme sahiptir.

Öğretmenlerin sınıflardaki farklılıklarla nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri gerektiğinden, öğretmen eğitimi, olumlu tutumları ve kaynaştırma eğitimini teşvik etmenin ilk adımıdır. Bu aynı zamanda, öğretmenlerin tutumlarının başlangıç öğretmen eğitimi programı sırasında şekillendirilebileceğini, çünkü kaynaştırma eğitimine ilişkin deneyimlerin olumlu tutum ve yetenekleri teşvik edebileceğini iddia eden Rose (2008) ile de ilgilidir (Pijl vd. 1997).

Avramidis vd (2000a) öğretmen eğitiminin potansiyel olarak görülmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin başarılı bir kaynaştırma eğitimini uygulamaya yönelik kararlılığının etkili olduğunu savunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerle ilgili olarak, rolleri gereği artan bir baskı ile karşı karşıyalar. Bu baskı genişledi ve çeşitlendi. Öğretmenlerin bu zorluklara farklı tepkileri bulunduğu vurgulanmıştır. Bireysel farklılıklara ve farklı öğrenme tarzlarına göre ana akım öğretmenlerin öğretim tarzlarında daha duyarlı ve daha uyumlu olmaları gerektiği kaydedilmiştir (Avramidis vd.2000b).

Pijl ve ark (1997), tutumlar üzerine yapılan çalışma henüz bu karmaşıklık noktasına ulaşmamıştır. Bazı araştırma çalışmaları, öğretmenlerin erken eğitime yönelik tutumlarını eleştirmektedir. Araştırma, öğretmenlerin tutum ve beklentilerinin çocukların öz kavrayışları ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu açık olsa da (Purkey ve Novak, 1996), araştırma tutumların erken eğitim lehinde veya aleyhinde olduğunu göstermeye odaklanmamalıdır. Daha ziyade farklı algıların nedenleri

hakkında fikir vermeli, bu tutumların gelişimini takip etmeli ve özel gereksinimli kişiler ve akranları üzerindeki etkilerini analiz etmeye çalışmalıdır.

Erken eğitimin uygulanmasına yönelik bir başka eleştiri, erken eğitimi uygulamadan önce öğretmenlerin bakış açılarını veya görüşlerini dikkate almayan eğitim politikası reformlarıyla ilgilidir. Öğretmen eğitime yönelik reformlar çoğu zaman bu değişikliklere ayak uydurmamıştır. Bu durum da kaynaştırma eğitimi için öğretmen hazırlığını genellikle plansız ve değişmez bir yaklaşım haline getirmiştir (Sharma vd. 2006).

### **Türkiye’de Alanda Yapılan Çalışmalar**

Varlier (2004) Özel gereksinimli çocuklar üzerinde okul öncesi öğretmenin rehberliğini konu alan bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya sadece ortaokul bünyesinde olan okul öncesi öğretmenleri (30) katılım sağlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak daha önceden hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu erken çocukluk özel eğitimde alınacak eğitimde özel gereksinimli bireyin bulunmasına olumlu dönütler sağlamıştır. 13 okul öncesi öğretmeni kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitimden yararlanmasını öne sürmüştür.

Körükçü ve arkadaşlarının (2014), Okul öncesi öğretmenliği programı lisans öğrencilerinin kişisel benlik kavramı ve empatik beceri düzeyleri arasındaki korelasyon ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu olarak ise, Pamukkale Üniversitesinde eğitim gören 138 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları olarak, “Empatik Beceri Ölçeği B Formu ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından, okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans öğrencilerinin benlik saygıları ile empatik becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Balat (2014) Okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları iş doğrultusunda empatik eğilim düzeyleri ve duygusal zeka arasındaki eşdeğer ilişkisini incelemiştir. Yaptığı çalışmanın sonuçları ise öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve duygusal zeka arasında olumlu yönde bulgulara rastlanmıştır. Aynı çalışma içerisinde regresyon analizleri ile duygusal zekânın empatik eğilim üzerinde yordayıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2008) Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri üzerine bir araştırma çalışması incelemiştir. Araştırma grubu olarak 145 kadın ve erkek okul öncesi eğitimi öğretmenleri olarak belirlemiştir. Araştırmasında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve “Empatik Eğilim Ölçeği”ni uygulamıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre empatik eğilimleri fazla olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yaşları ise , eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumu ise, eğilimler üzerinde az oranda etkiledi etki oranları söz konusu olmadığı sonucuna varılmıştır. Mesleğini kendi seçimleri ile seçip seven aynı zamanda isteyerek yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri fazla olduğu çalışmanın sonuçları arasındadır.

Akyol ve Çiftçi (2005) ; Yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empati üzerine düşüncelerini incelemiştir. İncelemenin çalışma grubu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği Programı lisans eğitiminde devam eden öğrenciler oluşturmuştur. İncelemede, veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Empatik Beceri Ölçeği ” (EBÖ) uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde varyans analizi ve gruplar arasındaki farkın önemli çıktığı durumda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tukey testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının empatik becerilerinin buldukları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğretmen adaylarının empatik becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Temel (2000) Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Temel bu araştırmasında kendisinin ayarladığı anketi uygulamıştır. Araştırma 118 öğretmen ile uygulanmıştır. Lisans eğitiminde özel eğitim dersi alan okul öncesi öğretmenler kaynaştırma eğitimine okul öncesinde şart olduğunu belirtmiştir. Ancak özel eğitime dair branş dersi alan öğretmenler ve daha önce kaynaştırma öğrencisine ders vermiş öğretmenler genel eğitimde de daha yetkili hissetmektedirler.

Gök (2009) araştırmasında, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya dair görüşlerini incelemiştir. Araştırma yöntemleri arasında niteliksel görüşmeye dayalı tümevarım analiz hesaplaması yapılmıştır. Nevşehir ilinin bünyesinde olan okullara uygulanmıştır. Görüşmeye dayalı formlar yarı yapılandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakılacak olursa karma eğitimde

adaptasyon sorunu aşıldıktan sonra öğrenciler arası tutumların olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarında özel gereksinimli bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarını kendilerinin bağımsız yapma halinin az geliştiği belirtilmiştir.

Okyay (2006) Erken çocukluk okul öncesi eğitimde karma, normal ve özel çocukların bulunduğu sınıf yönetimi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 320 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarında iki farklı görüş ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında bulunan veri sonuçlarında, yaşamında özel gereksinimli öğrenci ile karşılaşan öğretici konumu ve karşılaşmayan öğretici konumu bakış açılarında farklılıklar görülmektedir. Ulaşılan farklı bir sonuç ise, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin lise mezunu olan öğretmenlere göre kaynaştırmaya karşı daha sıcak ve pozitif düşünceye sahip olduğunu belirten bulgulara erişilmiştir.

Kılıç (2005)'ın Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati becerilerinin çeşitli değişkenlere göre etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi ise, İstanbul'da özel ve devlet okullarındaki rastlantısal yarıısı 100 / 100 şeklinde ayrılmış 200 okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. İlgüvenirliği ve geçerliliği Üstün Dökmen tarafından hazırlanan; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden 60 kişiye ve çeşitli kurumlarda çalışan 24 psikologa uygulanan Empati Beceri Ölçeği B formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin beceri düzeyleri yaş, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaştığı ve aynı zamanda deneyim, ebeveyn olma, çalışılan okul türü, iletişim becerilerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Artan ve Balat (2003) Erken çocuklukta okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerin uyum sürecini araştırmıştır. Araştırmada 41 öğretmen ile çalışılmıştır. Çoğunluğu İstanbul'da olan öğretmenlerin bir kısmında Ankarada'dır. Çalışmada uygulanan soru formu araştırmacının kendisinin üzerine yordayıp oluşturduğu şekilde olmuştur. Verilerin bulguları ise, lisans ve lise mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler sınıf içerisinde kaynaştırma öğrencisi bulundurabilme durumuna olumlu bakmıştır. Ancak, bazı öğretmenler bütüncül bu eğitimin özel gereksinimli öğrencide ötekileştirmeye neden olabileceği fikrindedir. Sınıf içerisinde olan bu eğitim için bazı öğretmenler ise, çocukta empati ve paylaşımcı durumların olumlu yönde iyileştiğini belirtmektedir.

Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş (2009) Yaptığı araştırmada erken çocukluk dönemi çocuklarının öğretmen rolünün önemi üzerinde durmuştur. Yaptığı

araştırmada 45 öğretmene görüşleri için anket uygulanmıştır. Araştırmada Veri toplama aracı ise, 10 soruluk kaynaştırma ve tutum konusundan oluşan ölçekten oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında erken çocuklukta oluşabilecek kaynaştırma eğitimi çerçevesindeki problemler, ebeveynlerin kabullenme basamakları, ebeveynlerin gerekli özveriyi göstermemesi, çocukların devam ettikleri bireysel eğitim kurumları(Rehabilitasyon merkezi vb.) ile tutarsız sağlanan eğitimler, kaynaştırma çocuğunun adaptasyon problemleri(Sınıfa ve arkadaşlarına) ,öğretmenin özel eğitim alan bilgi eksikliğinin olmasının yanında gerekli destek hizmetin sağlanmaması şeklinde ifade etmektedir.

“Türkiye’de cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte birçok etmen daha yasal hale gelsede 1990 senesinde bazı bağımsız kurum ve kuruluşların girişimleri olsada yetersiz olmuştur.

Türkiye için bir başka bulgu ise; Milli eğitim bakanlığının çerçevesi içerisine girmiştir yönetmenlik gereği okul öncesi eğitim verilen kurumlarda muhakkak kaynaştırma öğrenci kapasitelerinin belirlenmesi gerektiği (2-10,2-20) şeklinde yer almaktadır.

Resmi gazedenin 26184 numaralı ilanında 31.05.2006 da yayınlanmış fakat sonraki yıllarda tekrar değişikliğe uğramıştır.(Kırcaeli-iftar ve Birkan, 2001). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellik takipleri aile kontrolü ile düzenlenip sağlanmaktadır (MEB, 2009).

### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Kehale (2002) ; Okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algı düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında, ebeveyn tutumları, özşefkat ve özdüzenleme algısı, empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki tutarlılığını incelemiştir. Araştırmasında evren seçimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans bölümüne devam eden ilk ve sonuncu evredeki öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise, evren içerisinden rastgele seçilen 132 ilk sınıftan 112 son sınıf olmak üzere toplam 244 öğrenci ile tamamlamıştır. “Piers-Harris ÖzKavram Ölçeği”, “WIFAM”, “Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri”, “AAD”, “Empatik Beceri Ölçeği”, “EBÖ” uygulanmıştır. Verilerin analizinde; t testi, varyans analizi, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından; empatik eğilim seviyelerinin



sınıflara göre farklılık oluşturduğu, son sınıf öğrencilerinin empatik eğilim seviyelerinin ilk sınıf öğrencilere göre daha olumlu olduğu; ebeveynlerinden anne eğitim durumunun empatik eğilimlerinin farklılık göstermediği şeklinde sonuçlandırılmıştır.

Smith ve Dlugosh (1999) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarının değerlendirilmesi açısından çalışma uygulamışlardır. Çalışma grubuna 6 öğretmen seçmişleridir. Araştırmada her bir öğretmenle 24 sorudan oluşan görüşme formu soruları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında ise, öğretmenler sadece rapor olan veya sınıflanmış özel eğitim öğrencilerin kaynaştırılmamasına inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılan görüşme sorularında öncelikli olarak bu çocuk nasıl kaynaştırma öğrencisi olduğu konusundaki öyküleri sonrasında ise, kaynaştırma üzerine bilgi dağarcıklarını açıklamışlardır. Akabinde öğretmenler kaynaştırma neden başarısızlık sağlar okul öncesinde sorularının cevaplarını vermişlerdir. Başarısızlığın nedenlerini ise öğretmenler, üniversite eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi için hazırlanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar “öğretmenler kaynaştırmada yalnız kalmamalı” görüşüne katılmaktadırlar. Öğretmenler destek eğitim ile örneklerle yardıma ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.

İkinci dünya savaşından sonra farklı Avrupa ülkelerinde erken özel eğitim hizmetlerinin 1960 lı yıllarda ekonomi sanayisinin düzelmesinin ardından ortaya çıktığı belirtilmektedir.

*İsveç*’te ulusal sağlık ilanının ardından 1952 senesinde sağlık personellerinin gelişim geriliği gösteren çocukların ailelerine ulaşması sonucunda gündeme gelmiştir.

*Amerika Birleşik Devleti*’nin birçok yerinde özel gereksinimli çocukların erken eğitimi ile ilgili 1965 senesinde belirli söylemler olsada asıl yasalaşma tarihi 1968 senesinde olmuş aynı doğrultuda 1983 senesinde yasa çıkarmıştır. Böylece özel eğitime gereksinime ihtiyacı olan çocuklar için doğum anından itibaren belirli sınırsal alanlarda programlar uygulanmıştır.

*İngiltere*’yi incelediğimizde ise karşımıza 19.yy başlarında 1870 de yasalaştırılmış ve aynı zamanda çevresel bilinçli kişiler farkındalık yaratmıştır.

*Findanliya*’da ise erken çocukluk süreci ebeveyn ile tutarlı ilişkiler ve eğitsel bilinçli farkındalık eğitimleri ile duyurulduğu görülmektedir.

*Yeni Zelanda* 'da ise 1979 yıllarının sonunda yavaş yavaş kapı kapı dolanarak evde hizmet şeklinde yapılmıştır (Sazak-P,E.(2006).

*Fransa ve Almanya* Personelin tamamını devreye girdiren ve aynı zamanda kesinlikle zorunlu olması için her türlü çalışmasının sonunda 1975 senesinde kaynaştırma çocukları için işbirlikli eğitime yer veren ülkelerdir.

*Norveç* 'te okul öncesi eğitimi ilk olarak gündüz bakım evi şeklinde olmuştur. 1837 senesinde çocuk kurumu olan (asylum) Trondheim 'de kurulmuştur.Norveç 'te okul öncesi kurumları bakanlığın Tüketici İlişkileri Bakanlığı 'nın ve Hükümet Yönetiminin bünyesinde ele alınmaktadır. Okul öncesi çocukları için 6 Haziran 1975 'de akranları ile eğitim almaya tabidir yasaı çıkmıştır. Norveç 'te çocukları daha çok proje sunan yani yapılandırılmış eğitim şekline önem verilmektedir. Norveç 'te diğer ülkelere göre okul öncesinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin üstünlüğü kintergarten Promotion (Anaokulu Bilgi Geliştirme) stratejisinde üstünlüğü vardır (Demirel,1996).

*Almanya* 'da okul öncesine dair ilk kurum 1840 yılında kurulmuştur. Almanya 'da eğitim sistemi farklılık göstermekle birlikte tek tip eğitim sistemi yoktur.Okul öncesi eğitim kurumlarında öncelik alman vatandaşlarının olmaktadır.Eğitim hakkı olan okul öncesi öğrencileri arasında gelişim özellikleri ilkokul seviyesinde olmayan ve özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler için özel sınıflar bulunmaktadır.(Turan,2005).

*Japonya* 'da eğitim alanında çalışmalar 1867 yılında 'Meji Restorasyonu' ile ülkenin belirli alanlarında temeli kuvvetli değişikliklere varılmıştır. Japonya 'da okul öncesi eğitimlerini 3 ile 5 yaş arası çocuklar almaktadır. Tıpkı Türkiye 'de söylendiği gibi Japonya da da okul öncesine okul öncesi kurumları şeklinde ibaresi kullanılmaktadır. Japonyada okul öncesi dönemi eğitim kurumlarını iki farklı bakanlıklar kontrol sağlamaktadır. Bunlar; Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı diğeri ise Sağlık ve Çalışma bakanlığı şeklindedir. İki bakanlık olmasının sebebi ise okul öncesi ve bakım kurumu şeklinde isimlendirilmesidir. Okul öncesi kurumları çocuğun gelişimsel aşamaları ile ilgilenirken bakım kurumları aileyide içine alarak çocuklarda olan bakım hizmetleri ile görevi üstlenmektedir (Sakai,2006).

*Avustralya* 'da eğitim sistemi federal devlet öncülüğünde ilerlemektedir. Bölgesel ve federal yaşam farkı olmasına rağmen eğitim sistemi okul öncesi için

aynı sisteme tabi tutulmuştur. Ancak Avustralya da okul öncesi ailenin isteğine bağlı olarak okula gönderim sağlanmaktadır.(Diken,2012).

*İspanya'da* okul öncesi eğitim 19.yüzyılın ikinci yarısında fröbel'in prensiplerine dayandırılarak ortaya çıkmıştır. İspanya'da okul öncesi eğitimin zirveyi gördüğü bölge ise 'Catalonie' bölgesinde olmuştur. Böylece günden güne artışın olması özel ve devlet okullarında artışına sebep olmuştur.İspanya'da okul öncesi eğitimin eğitim kategorisi ve sistemleşme hareketi ise 'Eğitim Hareketi' (LGE) ile öne çıkarken bunun yanında birçok eğitim kaliteisin artıracak ve deneyleyecek eğitim sistemleri ile genel yetkinin devlete aitliği söz konusu olmuştur.Ancak bir fark ile okul öncesi eğitime devam edilmişir özerk olmayan eğitim sisteminde yetki ve sorumluluk Eğitim ve Bilim Bakanlığınca denetlenmektedir.(Eurydice-Spain,2003).

*İngiltere'nin* birçok bölgesinde okul öncesi için belirli aşamalarda eğitim sistemi kurulmuştur. Gündüz kreşleri, okul öncesi grupları ve ya oyun grupları, çocuk bakımı okulları ve sınıfları, özel okullardaki sınıflar şeklinde belirli yaş aralığı ile eğitim sağlanmaktadır(Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

*İtalyada'da* okul öncesinde okula gidiş isteğe bağlı ilerlemektedir. İtalya'da eğitimden bakanlıklar tarafında denetlenmektedir. Okul öncesi için 3-6 yaş arasında karma eğitim sınırlandırması ile kayıt alınmaktadır (Türkoğlu,1998).Okul öncesi çocuklar için ise belirli amaçlar ile eğitim verilmektedir. Öncelik çocuğun, çocuğun yeteneklerini en üst seviyede göstermesine imkan sağlamak, toplumda bağımsız şekilde davranışlarını kotnrol edebilmesini sağlamak, ifade edici dil becerilerini geliştirmek ve duygusal kapasitelerini geniş düşünceye ulaştırmak şeklinde belirtilmektedir(Yılmaz,2009).

*Portekiz'de* eğitim müfredatı eğitim bakanlığı sayesinde işlenmektedir. Portekiz'de okul öncesi eğitim genel eğitimin bir bölümü olduğu kabul görülmektedir.(MEB Dış ilişkisel Genel Müdürlüğü,2006).Portekiz'de sınıfların yerleştirilme biçimi ise akran yaş aralığına göre belirlenmektedir. Polonya'da erken çocuklukta okul öncesi eğitim 20.yüzyılın başlarında kurulmuştur. Okul öncesi eğitimin önceliği ise kadınların iş hayatında çalışma oranlarının artmasıdır

*Polonya'da* okul öncesi eğitim bölge belediyesinin sorumluluğunda tamamlandıpı gibi okul öncesi kurumlarındaki 6 yaş grubu '0.sınıf' şeklinde tanımlanmaktadır. Polonyada'da okul öncesi eğitim ilkokula hazırlık evresi olarak sürdürülmüştür (Taşdan,2009).

*Rusya'da* eğitim kurumlarının tamamı Eğitim Bakanlığınca kontrol edilmektedir. Rusya'da okul öncesi ,kreşler ve anaokulları şeklinde erken çocukluk eğitimine yer verilmektedir.(Telci,2009). Rusya'da önemli olan ise eğitime gönüllü gidilen durumlarda bile eğitimin ilk basamağı olmasından ötürü kreşlerin önceliği her daim mevcuttur.Sağlık bakanlığı bu nokta da hassas davranıp kontrolü sürekli hale getirmiştir (Ültanır,2000).

*Fransa'da* Okul öncesi eğitim 1835'te ilk kez kurulmuştur. Ancak günümüz yapısı 1989 yasası ile şekil almıştır. Eğitim sorumluluğunu devlet tarafından denetlenmektedir. Eğitim sisteminin sorumlu olduğu kurum ise paris'te bulunmakta olan Eğitim bakanlığıdır (Ministeere de l'Education Nationale, MEN). Fransa'da iki şekilde olan okul öncesi sistemi vardır. Kreş ve anaokulu şeklinde yürütülmektedir. Kreşler Kamu Sağlığı ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının sorumluluğunda olup 3 yaş altı için programlanmıştır. Anaokulları ise, Milli Eğitim Bakanlığının yönetimi altında 3-6 yaş çocuklar için tam gün şeklinde eğitim sağlanmaktadır. Fransa'da okul öncesi eğitim biçimleri dört şekilde olmuştur. Bunlar; bebek bölümü, kasabalararası anaokulu, yarı zamanlı sınıflar ve gezinti sınıflarıdır.(MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü,2006).

Kaynaştırma eğitimi bilindiği üzere belirli saatlerde olabildiği gibi tüm gün boyuncada olabilir ancak; *Hollanda* bu sistemi özel gereksinimli birey ve normal birey şekilde şekillendirdiği için eğitim sisteminin başlarında problemler yaşadığı görülmektedir (Kuz, 2001).

Okul öncesi kurumlarında eğitimin boyutları ise; Amerika Birleşik Devletleri, ABD anayasasına göre okulların yürütülme işlemlerine eyaletler ilgilenmektedir. Saha uygulamaları ve alanyazın çalışmaları bize göstermektedir ki eğitim müfredatını belirleyen herhangi bir mevzuat olmadığı gibi okulun yapısını belirleyen herhangi bir ulusal düzenlemeye rastlanmamaktadır. Bu bakımdan toplumlar arasında bir yozlaşma söz konusu olmuştur. Kültürel çatışma ile birlikte anayasal düzenlemenin olmaması çocukların bulunduğu toplumsal çevreye göre şekillenip kendilerini onlara göre endeksleterek eğitim aldığı karşımıza çıkmaktadır (Paige, Esposito, Garcia,2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için ise sosyo ekonomi durumu düşük olan aileler için federal devletler sayesinde belirli programlar yapılmış ve aynı zamanda finans desteği sağlanmaktadır (Demirel,1996).

## BÖLÜM III

### Yöntem

Araştırmanın bu kısmında modeline, araştırmanın çalışma grubuna verilerin toplanması ile çözümlenmesine ve ortaya çıkan bulguların nasıl raporlaştırıldığına yönelik bilgiler bulunmaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde kaynaştırma öğrencisine karşı tutum ve empatik eğilim düzeylerini ölçmek için katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelik dağılımları ile ölçek puanlarına ilişkin ortalamaların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca tutum ve empatiyi ölçek için ise genel tarama modelinden ilişkişel tarama modeli olan betimleyici tarama modeli kullanılmıştır.

#### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa yakası ilçelerine bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2019-2020 tarihleri arasında görev yapmakta olan İstanbul Avrupa yakası ilçelerinde yaşayan 327 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bu 327 kişinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş gibi değişkenlerinin dengeli olarak dağılımına özen göstererek seçilmesine dikkat edilmiştir.

#### Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için hazırlanan kişisel bilgi formu ve ‘Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ilgili literatür taranarak Özdemir (2008)’den temin edilen ‘‘Yücel- Özdemir Tutum Ölçeği’’dir. Bir diğeri ise, Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) Üstün Dökmen tarafından uyarlanmıştır (Dökmen, 1988).

### **Kişisel Bilgi Formu**

Hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcılar hakkında demografik verilere, eğitim verdiği sınıf ve okulla ilgili verilere ulaşabileceğimiz 7 soru sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, yaşı, çalışma süresi, mesleğini isteyerek ve severek yapıp yapmadığı, ailesinde ve ya yakınında özel bireyin olup olmadığı, çalıştığı kurumda özel birey ile karşılaşmış karşılaşmadığı ve çalıştığı okul türüne yönelik sorular katılımcılara sorulmuştur.

### **Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ): Empatinin duygusal bileşenini ve insanların günlük yaşamdaki empati kurma becerisini değerlendirmek geliştirilmiştir.**

EEÖ'nün bazı maddeleri ben merkezli iletişimin özelliklerini yansıtan unsurlardan oluşur.

EEÖ, 20 sorudan ve her soru için 1'den 5'e kadar puan verilmesinden oluşan Likert tipi bir skaladır. EEÖ'nün sekiz maddesi, deneklerin 'evet' deme isteğini dengelemek için verilen olumsuz cümlelerden oluşuyor. Bu nedenle puanlama yapılırken 3,6,7,8,11,12,13,15. sorular tersinden toplanır. Ölçekteki minimum puan 20, maksimum puan 100'dür. Skor arttıkça, empatik eğilim artar; düşük skorlar empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ'nün

Cronbach alfa ile güvenilirliği birçok çalışmada gösterilmiştir (Hogan, 1975). EEÖ güvenilirliği üzerine bir araştırma Dökmen tarafından da yapılmış ve 0,68 olduğu ortaya çıkmıştır (Dökmen, 1988).

### **Yücel- Özdemir Tutum Ölçeği**

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ilgili literatür taranarak Özdemir (2008)"den temin edilen "Yücel- Özdemir Tutum Ölçeği"dir ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipi (1: Kesinlikle katılıyorum, 2: Katılıyorum, 3: Kısmen katılıyorum, 4: Kısmen katılmıyorum, 5: Katılmıyorum ve 6: Kesinlikle katılmıyorum) bir ölçektir. Derecelendirilen ölçek puanlamasında maddeler "1"Kesinlikle Katılıyorum ve "6" Kesinlikle Katılmıyorum aralığında puanlanmıştır. Likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinde ilk adım çeşitli kaynaklara başvurarak çok sayıda denemelik madde üretmektir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açıları göz önüne alınarak ve daha önce bu

alandaki yapılmış çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı da incelenerek 45 maddeden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Denemelik maddelerden oluşan veri toplama aracının ilk hali, 110 öğretmen-pilot çalışma ile denenmiştir. Pilot çalışma sonunda “Kaynaştırma Tutum Ölçeği” anket sorularına güvenilirlik analizi uygulandı. Bunun sonucunda “Kaynaştırma Tutum Ölçeği” anket soru sayısı 26’ye indirildi (Özdemir, 2008).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada verileri toplamak amacıyla 2019-2020 öğretim yılında görev yapmakta olan 327 okul öncesi öğretmenine 2 farklı ölçek ve kişisel form uygulandı. Uygulama için İstanbul Avrupa yakasının ilçelerinde bulunan özel ve resmi anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin isteyen okul müdürleriyle iletişime geçerek araştırma hakkında gerekli açıklayıcı ölçek ve kullanım bilgileri verilmiştir. Öğretmenlerin çalışmaya katılımı gönüllülük esas olmuştur. Gerekli olduğu takdirde istenilen kurum ve kuruluşlara izin beyanı gönderilmiştir. Öğretmenlere katılımcı onam formlarını okumaları, araştırmada kişisel bilgilerin alınmadığı ve elde edilen verilerin istatistiksel veri olarak kullanılacağı bilgileri iletildi.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen bulgular SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelik dağılımları ile ölçek puanlarına ilişkin ortalamaların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Kaynaştırma eğitime olan tutum ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu, empatik eğilim ölçeğinin ise orta düzeyde ve analiz için kabul edilebilir seviyede güvenilir olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitime olan tutum ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarının ve empatik eğilim ölçeğinin toplam puanının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle non-parametrik analizler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleklerini sevme durumu, ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumu, şimdiye kadar sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, yaş grubu ve çalışma süresi

değişkenlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman Korleasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,185$ ), kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,194$ ), sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,185$ ), kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,150$ ) ve toplam olumsuz tutum düzeyleri arasında ( $r = -,203$ ) negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).



## BÖLÜM IV

### Bulgular

Araştırmanın bu kısmında çalışma sorularına yönelik toplanan veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara değinilmiştir.

#### **Kaynaştırma Eğitime Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları**

Tablo 1: Kaynaştırma Eğitime Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

<b>Alt boyut</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Tutum Ölçeği (Sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum)	,858
Tutum Ölçeği (Kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum)	,833
Tutum Ölçeği (Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum)	,871
Tutum Ölçeği (Toplam puan)	,895
Empatik Eğilim Ölçeği	,718

Tablo incelendiğinde, kaynaştırma eğitime olan tutum ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu, empatik eğilim ölçeğinin ise orta düzeyde ve analiz için kabul edilebilir seviyede güvenilir olduğu görülmektedir.

**Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov (K-S) Analizi Sonuçları**

Tablo 2: Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütünü ile Empatik Eğilim Ölçeğine İlişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov Analizi

Alt boyut	K-S Test değeri	p
Tutum Ölçeği (Sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum)	,087	,000
Tutum Ölçeği (Kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum)	,100	,000
Tutum Ölçeği (Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum)	,118	,000
Tutum Ölçeği (Toplam puan)	,059	,008
Empatik Eğilim Ölçeği	,070	,001

Tablo incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine olan tutum ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarının ve empatik eğilim ölçeğinin toplam puanının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu nedenle non-parametrik analizler uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleklerini sevme durumu, ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olma durumu, şimdiye kadar sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılırken, yaş grubu ve çalışma süresi değişkenlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman Korleasyon analizi kullanılmıştır.

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	302	92,4
	Erkek	25	7,6
Yaş grubu	22-27 yaş	171	52,3
	28-38 yaş	142	43,4
	39-50 yaş	14	4,3
Çalışma süresi	1-5 yıl	212	64,8
	6-10 yıl	73	22,3
	11-20 yıl	42	12,8
Mesleğini seviyor mu?	Evet	312	95,4
	Hayır	15	4,6
Ailenizde özel eğitim gerektiren birey var mı?	Evet	28	8,6
	Hayır	299	91,4
Şimdiye kadar sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi oldu mu?	Evet	235	71,9
	Hayır	92	28,1
Çalıştığınız okul türü	Resmi anaokulu	167	51,1
	Özel anaokulu	160	48,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92,4'ü kadın, %7,6'sı erkeklerden oluşmakta, +52,3'ü 22-27 yaş grubunda, %43,4'ü 28-38 yaş grubunda, %4,3'ü 39-50 yaş grubunda, %64,8'i 15-5 yıldır öğretmenlik yaparken, %22,3'ü 6-10 yıldır, %12,8'i 11-20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların %95,4'ü mesleğini sevdiğini ifade etmekte, %8,6'sı ailesinde özel eğitim gerektiren birey olduğunu, %71,9'u şimdiye kadar sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmaya katılanların %51,1'i resmi anaokulunda görev yaparken, %48,9'u özel anaokulunda görev yapmaktadır.

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	N	X	Ss
Faktör 1 (Sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum)	327	2,02	,736
Faktör 2 (Kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum)	327	2,11	,858
Faktör 3 (Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum)	327	2,43	,607
Tutum toplam	327	2,15	,659

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin düşük seviyeye yakın olduğu görülmektedir.

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Faktör 1	Kadın	302	2,00	0,71	162,25	48998,0	3245,0	,242
	Erkek	25	2,26	1,03	185,20	4630,0		
Faktör 2	Kadın	302	2,08	0,84	160,61	48505,0	2752,0	,024
	Erkek	25	2,54	1,01	204,92	5123,0		
Faktör 3	Kadın	302	2,41	0,60	160,73	48539,0	2786,0	,028
	Erkek	25	2,66	0,63	203,56	5089,0		
Toplam puan	Kadın	302	2,13	0,64	160,98	48617,0	2864,0	,045
	Erkek	25	2,45	0,81	200,44	5011,0		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum” düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ), “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ), erkek öğretmenlerin olumsuz tutum düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	$\chi^2$	p	Gruplar arası fark
Faktör 1	22-27 yaş	171	1,93	0,71	152,01	12,3	,002	1<3, 2<3
	28-38 yaş	142	2,08	0,75	171,10			
	39-50 yaş	14	2,60	0,65	238,54			
Faktör 2	22-27 yaş	171	2,02	0,85	152,82	10,3	,006	1<3, 2<3
	28-38 yaş	142	2,17	0,87	170,84			
	39-50 yaş	14	2,65	0,64	231,18			
Faktör 3	22-27 yaş	171	2,36	0,60	153,46	5,0	,080	-
	28-38 yaş	142	2,49	0,60	173,89			
	39-50 yaş	14	2,63	0,64	192,43			
Toplam puan	22-27 yaş	171	2,06	0,64	150,77	12,7	,002	1<2, 1<3, 2<3
	28-38 yaş	142	2,21	0,66	172,84			
	39-50 yaş	14	2,63	0,58	235,96			

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” düzeylerinin yaş grubu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ), “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin ise yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. “Sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum” ve

“kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum” düzeylerinde, 39-50 yaş grubundaki öğretmenlerin olumsuz tutum düzeyinin 22-27 yaş ve 28-38 yaş gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, toplam olumsuz tutum düzeyinde ise 39-50 yaş grubundaki öğretmenlerin olumsuz tutum düzeyinin 22-27 yaş ve 28-38 yaş gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ayrıca 28-38 yaş grubundaki öğretmenlerin olumsuz tutum düzeyinin 22-27 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<b>Alt boyut</b>	<b>Çalışma süresi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Faktör 1	1-5 yıl	212	1,96	0,71	156,52	3,9	,141
	6-10 yıl	73	2,11	0,72	175,37		
	11-20 yıl	42	2,18	0,84	181,98		
Faktör 2	1-5 yıl	212	2,05	0,86	155,38	5,4	,066
	6-10 yıl	73	2,27	0,82	184,03		
	11-20 yıl	42	2,18	0,88	172,73		
Faktör 3	1-5 yıl	212	2,41	0,62	161,61	0,8	,675
	6-10 yıl	73	2,43	0,58	164,23		
	11-20 yıl	42	2,51	0,59	175,64		
Toplam puan	1-5 yıl	212	2,10	0,66	155,56	4,8	,090
	6-10 yıl	73	2,24	0,62	179,92		
	11-20 yıl	42	2,26	0,72	178,93		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel

olumsuz tutum” düzeylerinin meslekteki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### **Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<b>Alt boyut</b>	<b>Sevme durumu</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>Sıra top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Faktör 1	Evet	312	2,00	0,73	161,44	50369,0	1541,0	,025
	Hayır	15	2,49	0,80	217,27	3259,0		
Faktör 2	Evet	312	2,09	0,84	161,65	50435,0	1607,0	,040
	Hayır	15	2,63	1,01	212,87	3193,0		
Faktör 3	Evet	312	2,42	0,60	162,84	50805,5	1977,5	,306
	Hayır	15	2,62	0,65	188,17	2822,5		
Toplam puan	Evet	312	2,13	0,65	161,42	50362,5	1534,5	,024
	Hayır	15	2,57	0,72	217,70	3265,5		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” düzeylerinin öğretmenlerin mesleklerini sevme durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ), “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitime yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin ise öğretmenlerin mesleklerini sevme durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ), mesleğini sevmeyen öğretmenlerin olumsuz tutum düzeylerinin mesleğini seven öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir



**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Birey var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Faktör 1	Evet	28	1,91	0,72	148,86	4168,0	3762,0	,374
	Hayır	299	2,03	0,74	165,42	49460,0		
Faktör 2	Evet	28	2,04	0,95	150,61	4217,0	3811,0	,432
	Hayır	299	2,12	0,85	165,25	49411,0		
Faktör 3	Evet	28	2,15	0,70	121,91	3413,5	3007,5	,013
	Hayır	299	2,46	0,59	167,94	50214,5		
Toplam puan	Evet	28	2,01	0,69	138,18	3869,0	3463,0	,131
	Hayır	299	2,16	0,66	166,42	49759,0		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin öğretmenlerin mesleklerini ailelerinde özel eğitim gerektiren birey olması durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ), “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” düzeylerinin ise öğretmenlerin ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olması durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0,05$ ), ailelerinde özel eğitim gerektiren birey bulunmayan öğretmenlerin olumsuz tutum düzeylerinin evlerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Brier Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Öğrenci var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Faktör 1	Evet	235	2,00	0,73	160,33	37677,5	9947,5	,261
	Hayır	92	2,09	0,75	173,38	15950,5		
Faktör 2	Evet	235	2,08	0,85	160,51	37719,5	9989,5	,285
	Hayır	92	2,20	0,89	172,92	15908,5		
Faktör 3	Evet	235	2,44	0,58	165,07	38791,0	10559,0	,742
	Hayır	92	2,40	0,67	161,27	14837,0		
Toplam puan	Evet	235	2,13	0,65	160,90	37811,5	10081,5	,343
	Hayır	92	2,20	0,68	171,92	15816,5		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin sınıflarında daha önceden kaynaştırma öğrencisi bulunması durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Okul türü	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Faktör 1	Resmi anaokulu	167	1,99	0,72	161,20	26921,0	12893,0	,584
	Özel anaokulu	160	2,05	0,75	166,92	26707,0		
Faktör 2	Resmi anaokulu	167	2,13	0,90	164,57	27483,0	13265,0	,911
	Özel anaokulu	160	2,10	0,82	163,41	26145,0		
Faktör 3	Resmi anaokulu	167	2,41	0,57	161,01	26888,0	12860,0	,555
	Özel anaokulu	160	2,45	0,65	167,13	26740,0		
Toplam puan	Resmi anaokulu	167	2,14	0,65	162,68	27168,0	13140,0	,797
	Özel anaokulu	160	2,16	0,67	165,38	26460,0		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum”, “kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum” ve “kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum” düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	N	X	Ss
Empatik eğilim	327	72,59	8,741

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Empatik eğilim	Kadın	302	73,03	8,57	168,36	50844,0	2459,0	,004
	Erkek	25	67,32	9,20	111,36	2784,0		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Yaş grubu	N	X	Ss	Sıra ort.	x <sup>2</sup>	p
Empatik eğilim	22-27 yaş	171	73,33	8,46	170,19	1,8	,400
	28-38 yaş	142	71,89	9,12	158,51		
	39-50 yaş	14	70,71	7,85	144,14		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin yaş grubu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Çalışma süresi	N	X	Ss	Sıra ort.	x <sup>2</sup>	p
Empatik eğilim	1-5 yıl	212	73,13	8,53	169,39	2,1	,344
	6-10 yıl	73	71,16	9,44	151,31		
	11-20 yıl	42	72,36	8,44	158,86		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin meslekteki çalışma süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 16: Araştırmaya Katılan öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Sevme durumu	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Empatik eğilim	Evet	312	72,88	8,69	167,02	52109,5	1398,5	,008
	Hayır	15	66,67	7,95	101,23	1518,5		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleklerini sevme durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve mesleğini seven öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleğini sevmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Ailelerinde Özel Eğitim Gerektiren Birey Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Birey var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Empatik eğilim	Evet	28	73,43	10,73	171,54	4803,0	3975,0	,659
	Hayır	299	72,52	8,55	163,29	48825,0		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin ailelerinde özel eğitim gerektiren birey olması durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Olması Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Öğrenci var mı	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Empatik eğilim	Evet	235	73,58	8,85	174,56	41022,5	8327,5	,001
	Hayır	92	70,07	7,95	137,02	12605,5		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin geçmişte sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olması durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin sınıflarından kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyut	Okul türü	N	X	Ss	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Empatik eğilim	Resmi anaokulu	167	71,94	8,99	155,47	25964,0	11936,0	,095
	Özel anaokulu	160	73,28	8,45	172,90	27664,0		

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları ile Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanının Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Tablo 20: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine olan Tutum Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları İle Empatik Eğilim Ölçeği Toplam Puanının Arasındaki ilişkisinin İncelenmesi

		Tutum Faktör 1	Tutum Faktör 2	Tutum Faktör 3	Tutum toplam	Empatik eğilim
Tutum Faktör 1	r	1				
	p					
	N					
Tutum Faktör 2	r	,807**	1			
	p	,000				
	N	327				
Tutum Faktör 3	r	,466**	,447**	1		
	p	,000	,000			
	N	327	327			
Tutum toplam	r	,938**	,927**	,624**	1	
	p	,000	,000	,000		
	N	327	327	327		
Empatik eğilim	r	-,185**	-,194**	-,150**	-,203**	1
	p	,001	,000	,007	,000	
	N	327	327	327	327	

\*\*p<0,05

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,185$ ), kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,194$ ), sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,185$ ), kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum düzeyleri arasında ( $r = -,150$ ) ve toplam olumsuz tutum düzeyleri arasında ( $r = -,203$ ) negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).



## BÖLÜM V

### Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin erken çocuklukta kaynaştırma öğrencilerine karşı tutum ve empatik eğilim düzeyleri ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

### Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları incelendiği zaman; öğretmenlerin sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum, kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum düzeylerinin düşük seviyeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde yatan nedenlerin başında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik eğitim alma düzeylerinin düşük düzeyde olmasının ya da meslek hayatları boyunca sınıflarında kaynaştırma öğrencileri ile yeterli düzeyde çalışmamalarının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz görmelerinin de kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutum sergilemelerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda da (Saloviita, 2020; Dikici-Sığırtmaç ve diğerleri, 2011; Gök ve Erbaş, 2011) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğu rapor edilmiştir. Literatürde okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen benzer çalışmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının genellikle düşük düzeyde ve olumsuz olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Sharma ve diğerleri, 2014). Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülen ve araştırma bulguları ile paralellik gösteren benzer bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının yarı yapılandırılmış görüşme formu ile tespit edilmesi amaçlanmış, toplam sekiz okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonunda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015). Öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimine y6nelik tutumlarının d6ş6k olmasının altında yatan nedenlerin başında 6đretmenlerin kaynaştırma 6đrencilerine yeterince zaman ayırma şanslarının olmaması, kaynaştırma 6đrencilerinin normal gelişim g6steren akranlarının ders esnasında dikkatlerini dağıtması ve 6đretmenlerin derslerde kaynaştırma 6đrencisininse iyesine inme konusunda zorluk yaşaması gibi nedenlerin geldiği belirtilmiştir (Demir ve Açar, 2011: 725). Bilindiği gibi kaynaştırma eğitiminde en b6y6k sorumluluk dersleri y6r6tmekle g6revli 6đretmenlere d6şmekte olup, kaynaştırma eğimi ile belirlenen amaçlara ulaşılmasında 6đretmenlerin kaynaştırmaya y6nelik bilgi ve tutumlarının y6ksek olması 6nemli bir yere sahiptir (Kurniawati ve diğerleri, 2012; 6zdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Engelbrecht ve diğerleri, 2015). Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik bilgi ve tutum d6zeylerini geliştirmeye y6nelik 6nlemler alınması gerektiği belirtilmektedir (Altıntaş ve şeng6l, 2014). Yapılan bu 7alışmada 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarının d6ř6k d6zeyde olduğu g6z 6n6nde bulundurulduğu zaman, T6rkiye’de okul 6ncesi eğitim kurumlarında g6rev yapan 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarını geliştirmeye y6nelik 6nlemler alınması gerektiği s6ylenebilir.

Literat6rde yer alan benzer 7alışmalarda da 6đretmenlerin genellikle kaynaştırma eğitimine y6nelik tutum d6zeylerinin d6ř6k olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Engin ve diğerleri, 2014). Okul 6ncesi kademesinde g6rev yapan 6đretmenler 6zerinde bu konuda yapılan bir 7alışmada 6đretmenlerin hem kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarının incelenmesi hem de kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini geliştirme konusundaki isteklilik d6zeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 7alışmaya farklı okullarda g6rev yapan 87 okul 6ncesi 6đretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonunda 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutumlarının genel anlamda olumsuz olduğu bulunmuştur. Buna karşılık 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini geliştirme eğilimlerinin y6ksek olduğu, bu konuda eğitim alma ve bilgi edinme konusunda istekli oldukları tespit edilmiştir (Artan ve Uyanık-Bayat, 2003).

Literat6rde yer alan bazı 7alışmalarda ise 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu y6nde olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Todorovic ve diğerleri, 2011; Tsakiridou ve Polypoulou, 2014). Okul 6ncesi eğitim kurumlarında g6rev yapan 6đretmenler 6zerinde bu konuda y6r6t6len bir 7alışmada 6đretmenlerin kaynaştırma eğitimine y6nelik tutum d6zeyleri incelenmiş, 7alışma

hem Türkiye hem de Amerika'da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 123 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, gerek Türkiye gerekse de Amerika'da görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile çalışma konusunda istekli oldukları bulunmuştur (Rakap ve diğerleri, 2016). Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülen diğer bir çalışmada da öğretmenlerde kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyinin yüksek olduğu, bu kapsamda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu rapor edilmiştir (Dias ve Cadime, 2016). Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçları araştırma bulgularımız ile benzerlik göstermediği görülmektedir. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında araştırmaların yapıldığı okulların kaynaştırma eğitimi konusundaki donanımlarının birbirinden farklı olmasının, bunun yanında araştırmalara katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman; kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum, kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum ve kaynaştırma eğitimine yönelik genel olumsuz tutum alt boyutlarında grupların algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu alt boyutların tamamında kadın öğretmenler ile karşılaştırıldığı zaman erkek öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ölçek toplam puanının da erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bu sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere kıyasla daha olumsuz olduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde kadın öğretmenlerin çocuk gelişimi ve eğitimi ile çocuk yetiştirme konularında erkek öğretmenlerden daha fazla bilgili ve deneyimli olmalarının yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan benzer çalışmalarda da (Engin ve diğerleri, 2014; Demir ve Açar, 2010) öğretmenlerde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların cinsiyet unsuruna göre bazı farklılıklar gösterdiği rapor edilmiştir. Literatürde yer alan sınırlı sayıda çalışmada ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Girgin, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları yaş grubu değişkenine göre ele alındığı zaman ölçeğin üç alt boyutuna (sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum, kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum ve kaynaştırma eğitime yönelik genel olumsuz tutum) ilişkin tutum düzeyinin öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre söz konusu alt boyutlarda büyük yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin tutum düzeylerinin küçük yaş gruplarında yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerde yaş grubu yükseldikçe kaynaştırma eğitime yönelik tutumların olumsuz hale geldiği görülmüştür. Bunun yanında ölçek toplam puanının da büyük yaş gruplarında yer alan öğretmenler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğretmenlerde yaş artışına paralel olarak mesleki tükenmişlik düzeyinin yüksek olmasının, küçük yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin ise meslek hayatlarının ilk yıllarında oldukları için iş motivasyonlarının yüksek olmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde kaynaştırma eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ele alındığı benzer çalışma bulguları da yaş değişkeninin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları etkilediği (Güner, 2011), öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının azaldığı görüşünü desteklemektedir (Özdemir, 2010). Özcan (2020) tarafından bu konuda yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kaynaştırma eğitime ilişkin kaygı düzeylerinin de arttığı, bu nedenle yaş grubu yüksek öğretmenlerde kaynaştırmaya ilişkin tutumların olumsuz olabileceği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri (mesleki kıdem) düzeylerine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde ölçek toplam puanının da öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında her mesleki kıdem düzeyindeki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bilgi düzeylerinin benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde yürütülen benzer çalışmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik algı ve tutumlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir (Dias ve Cadime, 2016). İlkokul ve anaokulu kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde bu konuda yapılan benzer bir çalışmada, sosyo-demografik

değişkenlerin öğretmen tutumları üzerinde etkili olduğu, buna karşılık öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının meslekte çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Emam ve Mohamed, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini sevme değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiği zaman; kaynaştırmaya yönelik tutum alt boyutlarından olan sınıf yönetimi ve diğer öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin tutum, kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf yerine özel sınıflarda eğitim almaları gerekliliğine ilişkin tutum ve kaynaştırma eğitime yönelik genel olumsuz tutum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu alt boyutlarda farklılığın mesleğini sevmeyen öğretmenler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda mesleğini sevmeyen öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin olumsuz tutumlarının mesleğini seven öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kaynaştırma eğitime ilişkin toplam puan düzeyinin de mesleğini sevmeyen öğretmenler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında mesleğini seven öğretmenlerin meslek yaşamının gereklerini daha fazla benimsemelerinin ve mesleklerine daha fazla saygı duymalarının, buna paralel olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her aşamasına daha fazla önem vermelerinin yattığı düşünülebilir.

Araştırmada ailesinde özel gereksinimli birey bulunma değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeğinin sadece kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmasının diğer öğrencilere faydasının olmamasına ilişkin tutum düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu alt boyuttaki farklılığın ailesinde özel gereksinimli birey olmayan öğretmenler lehine yüksek olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren benzer çalışmalarda da genellikle ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerde kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyinin yüksek olduğu rapor edilmiştir (Subban ve Sharma, 2006). Bu kapsamda elde edilen sonuçların kaynaştırma eğitimi alanında yapılan benzer çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ailesinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerde kaynaştırma eğitime yönelik tutum düzeyinin yüksek olmasının temelinde söz konusu öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri yakından

tanımlarının ve gereksinimlerinin daha fazla farkında olmalarının yattığı düşünülebilir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları incelendiği zaman, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bilindiği gibi eğitim sistemi içerisinde yer alan kaynaştırma eğitimi temelde normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu sınıflarda belirli sayıda kaynaştırma öğrencisi olma temeline dayanmaktadır (Blecker ve Boakes, 2010). Bu kapsamda yapılan bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre farklılık göstermemesinin temelinde öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısının benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ders işleme deneyimlerinin benzerlik göstermesinin de bu sonucun ortaya çıkmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda (Balboni ve Pedrabissi, 2000; Kurniawati ve diğerleri, 2012; Avramidis ve diğerleri (2000); Van Reusen ve diğerleri, 2001) kaynaştırma öğrencileri ile olan deneyim düzeyinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum üzerinde belirleyici olduğu, deneyimin kaynaştırmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. Buna karşılık yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Bunun temelinde yatan nedenlerin başında ise sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin velileri ile daha fazla sorun yaşamalarının, buna paralel olarak kaynaştırmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinin yattığı ifade edilmiştir (Engin ve diğerleri, 2014).

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki farklılığı ortaya koyan çalışmalarda genellikle sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile doğrudan özel eğitim kurumlarında gören öğretmenlerin tutum düzeylerinin ele alındığı görülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada gerek özel eğitim kurumlarında gerekse de normal eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Buna karşılık özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının

kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir (Karal ve Ricomini, 2016).

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelendiği zaman resmi anaokulları ile özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde devlet okulları ile özel okullarda kaynaştırma öğrencisi sayısının benzer düzeyde olmasının, öğretmenlerin okul türlerine göre kaynaştırma eğitimi sürecinde benzer sorunlarla karşılaşmalarının, bunun yanında resmi okullar ile özel okulların kaynaştırma eğitimine yönelik fiziksel özellikleri ile ders materyallerinin benzer özelliklere sahip olmasının yattığı düşünülebilir. Türkiye’de bu konuda yapılan bazı çalışmalarda da okul öncesi eğitim kurumlarının kaynaştırma eğitimi konusunda fiziksel özelliklerinin ve ders materyallerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Koçyiğit, 2015). Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, genellikle devlet okulları ile kıyaslandığı zaman özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. (Kurniawati ve diğerleri, 2012). Araştırma bulguları arasında farklılıklar olmasının temelinde araştırmaların yürütüldüğü okulların kaynaştırma eğitimine yönelik fiziksel özelliklerinin, ders materyallerinin ve kaynaştırma eğitime önem verme düzeylerinin birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine ilişkin bulgular incelendiği zaman; öğretmenlerin empatik eğilimlerinin orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olmasının temelinde birer eğitimci olmalarının ve meslek yaşamı öncesinde pedagojik anlamda yeterli düzeyde eğitim almalarının yattığı düşünülebilir. Araştırmada empatik eğilim düzeyine ilişkin bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı zaman grupların empatik eğilim düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenlerde empatik eğilim düzeyinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi ile diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerine yürütülen benzer çalışmalarda da öğretmenlerde empatik eğilim düzeyinin

kadın öğretmenler lehine yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Çelik, 2008). Bu kapsamda araştırmada cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim düzeyine ilişkin bulguların literatürde yer alan çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olmasının temelinde erkek öğretmenler ile kıyaslandığı zaman kadın öğretmenlerin daha duygusal bir kişilik yapısına sahip olmalarının yattığı düşünülebilir. Bununla birlikte literatürde yer alan sınırlı sayıda çalışmada öğretmenlerin empatik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır (Bulut ve Düşmez, 2014; Karakuş ve Tümkeya, 2015).

Araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri yaş grubu değişkenine göre incelendiği zaman; yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin empatik eğilimlerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çelik (2008) tarafından bu konuda yapılan benzer bir çalışmada da okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde empatik eğilim düzeyinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Bu kapsamda yaş grubu değişkenine göre elde edilen sonucun literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada meslek yaşamında çalışma süresi değişkenine göre incelendiği zaman öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde empatik becerilerin büyük oranda meslek yaşamı öncesindeki eğitim hayatında kazanılmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde bu konuda yapılan araştırma bulguları da (Saygılı ve diğerleri, 2015; Çelik, 2008; Özmen, 2010) öğretmenlerin empatik eğilimlerinin meslekte çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmadığı görüşünü desteklemektedir.

Araştırmada mesleklerini sevme değişkenine göre incelendiği zaman öğretmenlerin empatik eğilimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleği sevme değişkenine göre elde edilen sonuçlar değerlendirildiği zaman mesleğini seven öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleklerini sevmeyen öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bu konuda yapılan benzer bir çalışmada da okul öncesi öğretmenliğini kendi isteği ile seçen ve mesleğini seven öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin mesleğini isteyerek sevmeyen ve mesleğini sevmeyen öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çelik, 2008). Buna karşılık literatürde öğretmenlerin mesleği sevme



değişkenine göre empatik eğilimlerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Karakuş ve Tümkeya, 2015). Bu kapsamda literatürde mesleği sevme değişkenine göre öğretmenlerin empatik eğilimlerinin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulguların çelişkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumu değişkenine göre ele alındığı zaman öğretmenlerin empatik eğilimlerinin anlamlı farklılık göstermediği, bu kapsamda ailesinde özel gereksinimli birey olan ve olmayan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde ailesinde özel gereksinimli birey olan öğretmen sayısının az olmasının yattığı düşünülebilir. Bu noktada özellikle ailesinde özel gereksinimli birey olan ve olmayan öğretmenlerin oransal dağılımlarının birbirine yakın olduğu çalışmalar yapılmasının bu konuda daha sağlıklı bulgular ortaya koymaya katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre empatik eğilimleri incelendiği zaman; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılık incelendiğinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki deneyimlerinin daha yüksek olmasının, bunun yanında kaynaştırma öğrencilerini daha yakından tanıyarak onlarla aralarında empati kurma becerilerinin gelişmesinin yattığı düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre empatik eğilim düzeyleri karşılaştırıldığı zaman; resmi okullar ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonucun literatürde yer alan benzer çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir (Çelik, 2008; Saygılı ve diğerleri, 2015).

Araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelendiği zaman empatik eğilim düzeyi ile kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin empatik eğilimleri

artıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu konuda yapılan çalışma sonuçları incelendiği zaman öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olmasının öğrencileri sevme düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Uğurlu, 2013; Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinde empatik eğilim düzeyinin yüksek olmasının kaynaştırmaya yönelik tutumu pozitif yönde etkilemesinin temelinde yatan nedenlerin başında da empatik eğilim düzeyi gelişmiş öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini sevmelerinin yattığı düşünülebilir. Bunun yanında bilindiği gibi empatik eğilimi yüksek olan bireyler kendilerini karşılarındaki insanların yerine koyabilme, başkalarının yaşadıkları sorunları daha iyi algılamaya meyilli bir yapıya sahiptirler. Bu kapsamda empatik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin eğitim ortamında kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları daha iyi anladıkları ve kendilerini öğrencilerin yerine koydukları göz önünde bulundurulduğu zaman, empatik eğilimi yüksek olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçları taban alarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumu etkileyen unsurlar ile empatik eğilimi etkileyen faktörlerin ele alındığı bu çalışmanın sonunda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının düşük düzeye yakın olduğu, bu kapsamda kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman, empatik eğilim düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucun ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ilişkili demografik değişkenler incelendiği zaman, öğretmenlerde kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyinin cinsiyet, mesleklerini sevme, ailesinde özel gereksinimli birey bulunma ve yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna karşılık kaynaştırmaya yönelik tutum düzeyinin meslekte çalışma süresi, görev yapılan okul türü ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyo-demografik değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilimlerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, öğretmenlerde empatik eğilim düzeyinin cinsiyet, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu ve mesleğini sevme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş grubu, ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumu, görev yapılan okul türü ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmada bağımlı değişkenler arasındaki ilişki incelendiği zaman ise öğretmenlerde empatik eğilim düzeyi arttıkça kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeylerinin de yükseldiği, bu kapsamda bağımlı değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

### Uygulama Ve İleriki Çalışmalara Yönelik Öneriler

#### Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi kaynaştırma eğitiminde bilinç farkındalığı için okul-aile-öğretmen ile işbirlikli çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.
- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine belirli aralıklar ile yardımcı stajyer öğretmen imkanı sağlanabilir.
- Öğretmenlerin özel gereksinimli aileler ve çocuklarla çalışmaya hazırlayıcı, yapılandırıcı eğitim anlayışı ile bireysel farklılıklara duyarlı öğretmen yetiştirme programları düzenlenebilir.
- Kaynaştırma öğrencisi kontenjanı olan okullar için okul öncesi öğretmenin ihtiyaç listesi doğrultusunda sınıf ortamı uyarlanması önerilebilir.
- Kaynaştırma üzerine tüm sınıfa okul öncesi öğretmenin uygulayabileceği online hareketli eğitim programları yapılabilir.

#### İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinde kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum düzeyi ile empatik eğilim düzeyini etkileye unsurlara ilişkin olarak daha geniş kapsamlı çalışma bulguları elde edilmesi için daha büyük örneklem grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Empatik eğilim düzeyi öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine daha fazla faydalı olmaları için önemli bir unsurdur. Bu nedenle özellikle kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerde empatik eğilimi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Bunun yanında meslek yaşamına başladıkları zaman öğretmenlerin yüksek empatik eğilim düzeyine sahip olmaları için üniversite hayatlarında benzer çalışma projeleri geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının artırılması için hem meslek yaşamı öncesinde hem de meslek yaşamları boyunca öğretmenlere kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirici eğitim ve seminerler verilebilir.

- Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla öncelikli olarak kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen unsurların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 5.Okul öncesi öğretmenlerinin ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ve empati durumlarının özel gereksinimli çocukların ailelerinin gözünde nasıl olduğuna dair çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, E, & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2-12.
- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. 10.1080 / 713663717
- Ardıç, A. (2014). Tutuma ilişkin temel kavramlar ve kuramlar. İ. H. Diken (Ed.), *Engellilere Yönelik Tutumlar* (ss. 2-20). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Aksütoğlu, O. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Zihinsel Engelli Yaşlılarına Karşı Tutumu*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 2, s. 63-69.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, Dış Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkoyun, F. (1982), Empatik Anlayış Üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2); 63-69.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Güncel Durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz Yıl:33 Sayı:167.
- Ataman, A. (2009), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*, 8.baskı, Ankara,18-20.
- Atkın, N. (2011). Kaynaştırma (Editör: Hasan Avcıoğlu). *İlköğretimde Özel Eğitim*. *İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım*, 19-64.

- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144(2), 68-70.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20, 191-211.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 148-159.
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435- 447.
- Berndsen, M., & Luckner J. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classroom: A Washington State case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2) 111-118.
- Bulut, H., & Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105-115.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311- 327.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.

- Barnett, M.A. (1990), *Empathy and related responses in children empathy and its development* (Ed: N. Eisenberg, J. Strayer), Cambridge University Press, 147-157 , New York.
- Batu, E. S. ve Yükselen, A. (2017). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. E. N. Metin ve A.İ. Yükselen (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma* içinde (4. baskı, s. 11-32). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Batu, S (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35 – 45.
- Bonnay, S (2017). *A History of Early Childhood Education*, Early Childhood Education Blog, <https://blog.himama.com/early-childhood-education-then-and-now/> (Erişim Tarihi: 16.12.2020)
- Boone, H. N. ve Boone, D. A. (2012). Analyzing likert data. *Journal of extension*, 50, 1-5.
- Bozarslan Malkoç, B. (2010). Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- BURR, V. (2003). *Social constructivism*. London and New York: Routledge
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16, 71-85.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?



İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 119-150. DOI:  
10.17679/inuefd.302031

- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslek Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269. doi:  
10.1037/h0031267
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 128-138.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Corbett, J. (2001). Supporting inclusive education. Peter Blatford (Ed.). *School Concerns Series*. New York: RoutledgeFalmer.
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştireç ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 47-63.
- Chaiklin, H. (2011). Attitudes, behavior, and social practice. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 38, 31.
- Clarke-Steward, K. A., ve Allhusen, V. D. (2002). *Nonparental caregiving*. In *Bornstein, M. H (Ed.), Handbook of parenting second edition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, L. ve J.B. Morgan. (1985). *Çocukluk Ve Gençlik Psikolojisi*, (Çev.: B.H. Vassaf), 3. Basım. MEB Yayını. İstanbul.
- Corsini, R. J. (1999). *The dictionary of psychology*, Psychology Press.
- Cotton, K. (1992), *Developing Empathy in Children and Youth*, The Schooling Practices That Matter Most, McCollough.
- Cohen, M. (2009). *A guide to special education advocacy: What parents, clinicians and advocates need to know*. London: Jessica Kingsley
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çolak, A. Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B (2015). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 460-473.
- Demir, M. K., & Açar, S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Düşünceleri. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3),749-770.
- Demir, M. K., & Seçil, A. (2011). *Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.

- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123.
- Dikici-Sıgırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 159-174.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. doi:10.1501/Ozlegt\_0000000042
- Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Deniz, E. M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Ertem Yayıncılık.
- Dillon, W. R. ve Kumar, A. (1985). *Attitude organization and the attitude-behavior relation: A critique of Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Ajzen*.
- Diken, İ (2007). *Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği* (S. Eripek, Ed.. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1987), Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki *A.Ü.E. B. F. Dergisi* 20 (1-2);183-207
- Dökmen, Ü. (1988), Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); 155-190.
- Dökmen, Ü. (2004), *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Duman Sever, F. (2007). Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi Dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Diamond, K. E. ve Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2015). Enacting understanding of inclusion in complex contexts: classroom practices of South African teachers. *South African Journal of Education*, 35(3), 2-10.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (13), 27-44.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Erber, M. W., Hodges, S. D. ve Wilson, T. D. (1995). Attitude strength, attitude stability, and the effects of analyzing reasons. *Attitude strength: Antecedents and consequences*, 433-454.
- Eripek, S. (2003). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim”, *T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756*, 16-41.
- Eroğlu, N. (1995), Empatik eğilimi düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve başarı düzeyleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Eripek, S. (1992). Engelliler ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 79-94.
- Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9- 17. doi: 10.20515/otd.33993
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N (2001). *Üstün zekalı ve üstün yetenekliler, özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Yapa Yayın Pazarlama
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evyapan, G. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri.Yüksek Lisans Tezi.Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. *Attitude strength: Antecedents and consequences*, 4, 247-282.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological review*, 81, 59.
- Florian, L. ve Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, 369-386.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208
- Forlin, C., Keen, M. ve Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 251-264.
- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (2001), *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*, (Çeviri: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) İmge Kitabevi, 618. , Ankara

- Gürkan, T. (2000). *Okul öncesi tanımı, kapsamı ve önemi* (İ. Yaşar, Ed.), Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gül, S. O. ve Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Uluslararası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Dergisi* (INT-JECSE), 1(1), 46-78.
- Girgin, G. (1995). ilkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (izmir Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması). *Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, ss. 152- 166.
- Güven, Y. (1992). Normal ve Zihinsel Özürlü Çocukların Okul Öncesi Eğitiminin Karşılaştırılması. 8. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (21-22-23 Mayıs 1992). Bursa, Necatibey Kız Meslek Lisesi Konferans Salonu.
- Gürkan, T. (2000). *Okul Öncesi Eğitimin Tanımını, Kapsamı Ve Önemi* .Ş.Yaşar (Ed.).Okulöncesi Eğitimin İlke Ve Yöntemleri .Eskişehir:Anadolu Üniverisitesi Açıköğretim Yayınları
- Girgin, U. İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Yeterliliklerinin İncelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Gök, G., & Erba, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Göksu, L. (2019). Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Kişilerde Tükenmişlik Sendromu ve Empatik Eğilim Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Halk Sağlığı Anabilim Dalı

- Güner, N. (2011). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.
- Hsieh, W.Y., Hsieh, C.-M., Ostrosky, M. ve McCollum, J. (2012). Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 71-88
- Huskinson, T. L. & Haddock, G (2004). Individual differences in attitude structure: Variance in the chronic reliance on affective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 82-90.
- Howers , C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, teacher child relationships and children's second-grade peer relations. *Social Development*.9.191-204.
- Harrower, J. K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 1, 215-230.
- Henninger IV, W. R., & Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? In W. R. Henninger IV, S. S. Gupta, & M. E. Vinh (Eds.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your program wide plan* (pp. 33-57). Retrieved from <http://products.brookespublishing.com/First-Steps-toPreschoolInclusion-P762.aspx>
- Hoffman, M. L (2008). Empathy and prosocial behavior. M. Lewis ve diğerleri (Ed.). (ss.440-455). *Handbook of Emotions New York: Guilford Press*.

- İnan, H.Z. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (içinde). Yay. Haz. Fatma Alisinanoğlu, Pegem Akademi, Ankara.
- İnanç-Yazgan, B., Bilgin, M. ve Atıcı-Kılıç, M. (2007). *Gelişim Psikolojisi*. Pegem Akademi. Ankara.
- Johnson, B. T. ve Boynton, M. H (2010). Putting attitudes in their place: Behavioral prediction in the face of competing variables. *The psychology of attitudes and attitude change*, 19-38.
- Jenkins, J. R., Speltz, M. L. & Odom, S. L (1985). Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction. *Exceptional Children*, 52(1), 7-17
- Karakuş, F., & Tümkaya, S (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 397-418.
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J (2016). Comparative Investigation of Differences between Special and General Education Teachers' Perceptions about Students with Autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23-31.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.
- Kamerman, B., S. (2006). *A Global History of Early Childhood Education and Care*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.



- Kargın, T (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),1-13.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 43, ss. 231-254.
- Kaya, İ (2005). Ana sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kırcaali- İftar, G (1992). *Özel Eğitimde Kaynaştırma. Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Körükçü Sarıyüce Ö (2004), Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kammerman, B., S (2006). *A Global History of Early Childhood Education and Care*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 43, ss. 231-254.
- Kaya, İ (2005). Ana sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kırcaali- İftar, G (1992). *Özel Eğitimde Kaynaştırma. Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Körükçü Sarıyüce, Ö. (2004), Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesinde performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul Öncesinde Kaynaştırma* (s. 77 – 189). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T. Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 2431-2464
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254. doi: 10.21764/efd.12383
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-130.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*, 1-1 4 *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir.
- Küçük-Doğaroğlu, T., ve Bapoğlu-Dümenci, 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*.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. ve Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 40, No. 1, 3–19.

- Maio, G. ve Haddock, G. (2014). *The psychology of attitudes and attitude change*, Sage.
- Mutlu, O. (2015). Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkındaki veli görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_06/24163215\\_ozel\\_eYitim\\_yonetmeliYi\\_s\\_n\\_hali.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_s_n_hali.pdf) (Erişim Tarihi: 15.12.2020)
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü Okul Öncesi Programı* <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> (Erişim Tarihi: 12.12.2020)
- MEB, (2010). *Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Hizmetleri Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Görme, İşitme, Ortopedik Ve Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları Örneği)*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2010) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel*. Ankara: MEB.
- Metin, E. N. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. E. Nilgün Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s. 373-402). Ankara: Maya Akademi.
- MEB, (2010). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, 26184 Sayılı Yönetmelik. [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeligi\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf) (Erişim Tarihi: 12.12.2020)
- MEB (2010). Okullarımızda kaynaştırma (neden, nasıl, niçin). Ankara: *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Resmi istatistikler.Erişim adresi:*

[https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/06123056\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2017\\_2018.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf)

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*. Ankara:

Odom, S. L. ve McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barrie and tasks for thefield. *Popics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48- 61.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.

Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimde güncel konular* (Edt. Oktay, A. Unutkan, Ö.). İstanbul: Morpa Yayınları.

Özcan, İ. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Duyguları Tutumları ve Kaygıları İle Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çankırı İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

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, N. (2008). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.Yüksek Lisans Tezi.Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosydam Bilimler Enstitüsü

- Özmen, E. (2010). İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 247-284.
- Özel Eğitim ve Birey, (2017).  
<http://ozelegitimvebirey.blogspot.com/2017/12/kaynastirmave-butunlestirme-arasindaki.html> (Erişim Tarihi: 12.12.2020)
- Okyay, Ö. (2006). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Olçay Gül, S. & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Education and Science*,40, 169-195.
- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1819-1851
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Özyürek, M. (2016). Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık
- Önder, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek* (ss.44-57). Ankara:Pagem Akademi.

- Önder, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özsırkıntı, D. (2018). Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Adana İli örneği). *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi*, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Petty, R. ve Krosnick, J. (1995).. Attitude strength: Antecedents and consequences. *Ohio State University series on attitudes and persuasion*, Vol. 4, Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1981). Issue involvement as a moderator of the effects on attitude of advertising content and context. *NA-Advances in Consumer Research Volume 08*.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. ve Hegarty, S. (1997). Inclusive education: A global agenda, Psychology Press.
- Polat Yaman., R (2016). Çocuğu okul öncesi eğitim hizmeti alan anne- babaların okul yönetiminden beklentileri ve yöneticilerin anne-baba beklentilerine yönelik algılarının belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Purkey, W. W. & Novak, J. M. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*, ERIC.
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237.
- Rayner, S. (2007). Managing special and inclusive education. *SAGE Publications*. London:
- Sabancı, V. (2011). *Kaynaştırma / Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi Kaynaştırma/Bütünleştirme*

*Yoluyla Eğitimde Dünyadan Ve Türkiye'den İyi Örnekler,*  
[https://www.sabancivakfi.org/i/content/4859\\_2\\_Kaynastirma\\_Butunlestirme\\_Yoluyla\\_Egitimde\\_Dunyadan\\_ve\\_Turkiyeden\\_Iyi\\_Ornekler.pdf](https://www.sabancivakfi.org/i/content/4859_2_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimde_Dunyadan_ve_Turkiyeden_Iyi_Ornekler.pdf)  
 (Erişim Tarihi: 16.12.2020)

- Santrock, J.W. (2010). *Child Development: An Introduction* (13.basım) New York:McGraw- Hill.
- Schoger, K.D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(6) Article 3.
- Sharma, U., Forlin, C. ve Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773-785.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş. ve Büyüктаşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya İli örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 393-406.
- Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*, Kök Yayıncılık.
- Strully, J.L., ve Strully, C. (1996). *Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed*. In S.B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp.141-154). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Sucuoğlu, B. (1997). Erken çocukluk özel eğitim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 136(1).
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*.

- Shonkoff, J. P., ve Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: *National Academy Press*.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Saygılı, G., Kırıktaş, H., & Gülsoy, H. (2015). Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 73-82.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tekiner, Ö. (1996). Okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğa kazandırdıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 132(10).
- Tuğrul, B. (2006). 36- 72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 106-113.
- Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148- 155.



- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, Sayı: 12.
- Turnbull, A. Turnbull, R., Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2013). Exceptional lives: Special education in today's schools (7 th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Uysal, A.Z. (2019) İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*.(Kocaeli İli Örneği). Sakarya Üniversitesi
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Unicef (2019). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* (01.10.2020). [https://www.unicef.org/turkey/udhr/\\_gi17.html](https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html) adresinden erişilmiştir.
- Üstün, A. ve Bayar, M. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 73-88.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vural, M. & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 141-159.
- Wolary, M. ve Wilbers, J.S. (1995). *Including Children With Special Needs in Early Childhood Programs*, Washington.
- Weisman, E. M. ve GARza, S. A. (2002). Preservice teacher attitudes toward diversity: *Can one class make a difference? Equity & Excellence in Education*, 35, 28-34.

- Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: *Some difficulties identified. Australian Journal of Learning Difficulties*, 6, 5-11
- Yavuzer, H. (1993). *Anne Baba ve Çocuk* (Altıncı Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Çocukta Sosyal Gelişim. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi* Cilt 5, Sayı 2.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi* (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıkılmış, N. (2006). İl millî eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zill, N.. ve Resnick. G. (2006). Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors, and classroom quality. In D. K. Dickenson & S. B. Neuman (Eds.). *Handbook of early literacy research* (Vol. 2. pp. 347-371). New York: Guilford.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept, *Ohio State University series on attitudes and persuasio*.
- Zimbardo, P. G. ve Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*, Mcgraw-Hill Book Company

## EKLER

Aşağıda Veri araçlarını uygulama şekilleri belirtilmiştir.

1-Sizlere kişisel bilgiler ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Sorulara yanıt olarak size en uygun olan yanıtı işaretleyerek cevaplandırınız. Vereceğiniz cevapların gerçekleri daha iyi yansıtacak şekilde olması bu bilimsel çalışmanın sağlıklı bir şekilde sonuçlandırılmasına büyük katkı sağlayacaktır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

### HÜLYA MİDİLLİ

[hulya.midillicaba@gmail.com](mailto:hulya.midillicaba@gmail.com)

2-Bu anket ile özel eğitim öğrencilerinin normal eğitim ortamlarında kaynaştırılmasında ortaya çıkabilecek sorunlar hakkında sizlerin görüşlerinizi almayı amaçlanmaktadır. Bu sebeple doğru ve en iyi cevap diye bir seçenek olmaksızın sizin görüşünüzü en iyi yansıtacak seçeneği işaretlemeniz bizim için çok önemlidir. Ölçekte yer alan her bir maddeyi aşağıdaki seçeneklere göre işaretleyiniz.

1. Hiç katılmıyorum. 2. Katılmıyorum. 3. Kısmen katılıyorum 4. Katılıyorum. 5. Tamamen katılıyorum.

Not: Her bir maddede size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

3-Aşağıda 20 madde bulunmaktadır. Maddelerdeki ifadeyi kendinize tamamen uygun bulduğunuzu düşünüyorsanız 5'i , oldukça uygun bulduğunuzu düşünüyorsanız 4'ü , kararsız bulduğunuzu düşünüyorsanız 3'ü , oldukça aykırı bulduğunuzu düşünüyorsanız 2'yi eğer tamamen aykırı bulduğunuzu düşünüyorsanız 1'i seçiniz.

## DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda sizlere kişisel bilgiler ile ilgili sorular yönetilmiştir.Soruları size uygun cevabın önündeki ayraç ( ) içine ‘X’ şeklinde işaretleyiniz.Vereceğiniz cevapların gerçekleri daha iyi yansıtacak şekilde olması bu bilimsel çalışmanın sağlıklı bir biçimde sonuçlandırılmasına büyük katkı sağlayacaktır.İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.  
**Lütfen her soruyu yanıtlayınız**

- 1-Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek
- 2-Yaşınız ( ) 22-27 ( ) 28-38 ( ) 39-50 ( ) 51 Ve Üzeri
- 3-Çalışma Süreniz ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-20 ( ) 21 Ve Üzeri
- 4-Mesleğinizi Seviyor musunuz ? ( ) Evet ( ) Hayır
- 5-Ailenizde özel eğitim gerektiren biri var mı ? ( ) Evet ( ) Hayır
- 6-Çalıştığınız herhangi bir okulda kaynaştırma gerektiren öğrenci ile çalıştınız mı ? ( ) Evet ( ) Hayır
- 7-Çalıştığınız okul ( ) Devlet ( ) Özel

## TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu anket ile özel eğitim öğrencilerinin normal eğitim ortamlarında kaynaştırılmasında ortaya çıkabilecek sorunlar hakkında sizlerin görüşlerinizi almayı amaçlanmaktadır. Bu sebeple doğru ve en iyi cevap diye bir seçenek olmaksızın sizin görüşünüzü en iyi yansıtacak seçeneği işaretlemeniz bizim için çok önemlidir. Ölçekte yer alan her bir maddeyi aşağıdaki seçeneklere göre işaretleyiniz.

1. Hiç katılmıyorum.
2. Katılmıyorum.
3. Kısmen katılıyorum
4. Katılıyorum.
5. Tamamen katılıyorum.

Not: Her bir maddede size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

1 2 3 4 5

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması bende rahatsızlık yaratır.

Normal sınıf öğretmenleri kaynaştırma ile ilgili eğitim alsalar da kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştırmaları pek mümkün değildir.

Kaynaştırma o öğrencilerinin varlığından normal öğrencilerin rahatsızlık duymaları doğaldır.

Kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenmek normal öğrencilerin zamanından çalmayı beraberinde getirir.

Kaynaştırma öğrencilerinin toplumsal ve duygusal gelişimleri açısından özel sınıflarda ayrılaştırılmış eğitim almaları daha faydalıdır.

Kaynaştırma öğrencileri sınıf disiplinini bozar.

Kaynaştırma öğrencilerinin geneli ödevlerini yapmak için gerekli gayreti sarf edemezler .

Kaynaştırma öğrencilerine ayrılacak bireysel zaman normal öğrencilerin zamanından çalmayı zorunlu kılar .

Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta istenmeyen davranışları yapma olasılıkları yüksek olduğundan diğer öğrencilere zararı büyüktür.

Kaynaştırma normal öğrencilerin haklarının yenilenmesine neden olabilir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin bulunması öğretmen bu öğrencilere göstereceği özel ilgi diğer öğrencilerde olumsuz tavır gelişimine neden olur.

Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilerin dikkatini dağıtır.

Kaynaştırma öğrencileri ile iletişim kurmak diğer öğrencilerle iletişim kurmaktan daha zordur.

Normal sınıflarda kaynaştırma öğrencilerinin bulunması diğer öğrencilerin bu çocuklara olumsuz duygu beslemelerini doğurur.

Kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıf ortamındaki akademik gelişimini bu öğrencilerin özel sınıflarda eğitilmesiyle elde edilecek gelişiminden daha azdır.

Sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin bulunması diğer öğrencilerin daha duyarlı, hoşgörülü ve bireyler arası farklılıkları ayırt etmelerini sağladığı inancı pek doğru değildir.

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olması pek mümkün değildir

Sınıf ortamında normal öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencisinin bulunması bu öğrencilerin bağımsızlık kazanmasına katkı sağlamaz

Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin bulunması, sınıfın kontrolünü sağlamada kaynaştırma öğrencisi bulunmayan sınıftakinden daha güçtür.

Kaynaştırma öğrencileri sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu düşürür.

Sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin bulunması diğer öğrenciler açısından faydalı olacağına.

Kaynaştırma öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarını karşılamak, normal öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamaktan daha öncelikli olması doğru değildir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin bulunması sınıfta karmaşaya neden olabilir.

Kaynaştırma öğrencileri ile ilgilenmek için ayrılan zaman eğitimin kalitesini düşürür.

Sınıf içerisinde düzenlenen tüm etkinliklere kaynaştırma öğrencilerinin katılımı için çaba harcamak diğerlerinin zamanından çalmayı zorunlu kılar.

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimini özel eğitim kurumlarına devretmek gerekir.

## EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda 20 madde bulunmaktadır. Maddelerdeki ifadeyi kendinize tamamen uygun bulduğunuzu düşünüyorsanız 5'e , oldukça uygun bulduğunuzu düşünüyorsanız 4'e , kararsız bulduğunuzu düşünüyorsanız 3'e , oldukça aykırı bulduğunuzu düşünüyorsanız 2'ye eğer tamamen aykırı bulduğunuzu düşünüyorsanız 1'e (X) işareti koyunuz.

	Tamamen Aykırı (1)	Oldukça Aykırı (2)	Kararsızım (3)	Oldukça Uygun (4)	Tamamen Uygun (5)
1. Çok sayıda dostum var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış olarak ayrılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Duygularımı başkalarına yetmekte güçlük çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerinde yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Çevremde çok sevilen bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İnsanların çoğu bencildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sinirli bir insanım .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Genellikle insanlara güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İnsanlar tam olarak beni anlamıyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Girişken bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Genellikle keyfim yerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

**Etik Kurul Onay İzin Yazısı****BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK  
KURULU**

09.12.2020

Sayın Hülya Midilli

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2020/500 proje numaralı ve **“Okulöncesi Öğretmenlerinin Erken Çocuklukta Kaynaştırma Öğrencilerine Karşı Tutumları ve Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol  
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



**Not:** Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

## Orjinallik Raporu

basım

### ORIGINALITY REPORT

<b>15</b> %	<b>14</b> %	<b>4</b> %	<b>4</b> %
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

### PRIMARY SOURCES

<b>1</b>	<b>docs.neu.edu.tr</b> Internet Source	<b>5</b> %
<b>2</b>	<b>acikerisim.aku.edu.tr</b> Internet Source	<b>1</b> %
<b>3</b>	<b>dergipark.org.tr</b> Internet Source	<b>1</b> %
<b>4</b>	<b>Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi</b> Student Paper	<b>&lt;1</b> %
<b>5</b>	<b>www.kefdergi.com</b> Internet Source	<b>&lt;1</b> %
<b>6</b>	<b>www.sos-con.com</b> Internet Source	<b>&lt;1</b> %
<b>7</b>	<b>dergi.firat.edu.tr</b> Internet Source	<b>&lt;1</b> %
<b>8</b>	<b>acikerisim.deu.edu.tr</b> Internet Source	<b>&lt;1</b> %
<b>9</b>	<b>ejercongress.org</b> Internet Source	<b>&lt;1</b> %