

# BÜTÜNLEŞTİRMENİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Buket ERÇİÇEK<sup>1</sup>, Ebru ÜNAY<sup>2</sup>, Yurdağül GÜNAL<sup>3</sup>**

\* Bu çalışmanın bir bölümü 30. Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğrt., MEB, Özel Eğitim, buketercicek@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2058-187X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim, unayebru@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6298-9438.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, yurdaulgunal@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-9385-1167.

Geliş Tarihi: 10.02.2021 Kabul Tarihi: 16.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.878220

**Öz:** Bu çalışmada, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisine yönelik görüşlerin okul öncesi öğretmenlerinin kıdem, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunma ve bütünleştirmeye ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 171 öğretmen-den oluşmaktadır. Araştırma verileri Rafferty ve Griffin tarafından geliştirilen, Şahbaz, Atılğan ve Aydemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği (BÖĞÇÜE)” ile toplanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipi olup Bütünleştirmenin Faydaları ve Bütünleştirmenin Riskleri olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin; kıdem yılı, sınıfta özel gereksinimli bireyin olma durumu ve bütünleştirmeye ilgili eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** bütünleştirme, okul öncesi, okul öncesi öğretmeni, özel gereksinimli öğrenci

## AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF INCLUSION ON STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS ACCORDING TO PRESCHOOL TEACHER VIEWS

### Abstract:

In this study, it was aimed to examine pre-school teachers' views on the impact of inclusion on children with disabilities according to seniority, presence of students with special needs in the classroom and their education on inclusion. 171 preschool teachers participated in the study. The research data were collected with the "The Impact of Inclusion on Children with Disabilities Scale" developed by Rafferty and Griffin and adapted into Turkish by Şahbaz, Atılğan and Aydemir (2018). The scale contained 13 items organized under two subscales: Benefits of Integration and Risks of Integration. Research findings show that there is no significant difference pre-school teachers' views on the impact of inclusion on children with disabilities according to the variables. Implications for practice and research are discussed.

**Keywords:** inclusive education, inclusion, pre-school, pre-school teacher, students with special needs

### Giriş

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), özel gereksinimli öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği vurgusunun yer aldığı ilk uluslararası belge niteliğindedir. Sonraki yıllarda yayınlanan 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1994 Salamanca Bildirgesi ve 2006 tarihli Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme bütünleştirme yaklaşımının gelişimini destekleyen uluslararası sözleşmeler olarak öne çıkmaktadır. Sözleşmelerdeki ortak vurgu fırsat eşitliği temelinde, ayrımcılık yapılmaksızın herkes için eğitimidir. Sözleşmeleri imzalayan taraf devletlerden eğitim hizmetlerini her seviyede yetersizliği olan tüm öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemeleri istenmektedir. Salamanca Bildirgesi (1994) ile temel atılan bütünleştirme yaklaşımı, kaynaştırma eğitiminin her türlü farklı gereksinimi olan tüm öğrencileri kapsayacak şekilde geliştirilmesi ile yapılandırılmıştır. Bütünleştirme, eğitim sisteminde ayrımcılığı azaltıp öğrencilerin eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verme sürecidir (UNESCO, 2005). Tanımda da ifade edildiği gibi bütünleştirme ayrımcılığa maruz kalabilecek tüm öğrencilerin eğitim sistemlerine eşit katılım sağlamalarına imkân vermektedir. Başka bir ifadeyle bütünleştirme okulların, sınıfların, programların ve derslerin tüm çocukların katılabileceği ve öğrenebileceği şekilde düzenlenmesi ve uyarlanmasıdır (UNESCO, b.t.).

Türkiye’de bütünlendirme kavramının ilk kez bir yönetmelikte yer alması, 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile olmuştur. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre; kaynaştırma/bütünlendirme yoluyla eğitim uygulamaları, “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede 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 eğitimi” ifade etmektedir (MEB, 2018). Yönetmelikte bütünlendirme ve kaynaştırma kavramları aynı anlamda kullanılmış olsa da aralarında birçok farklılık bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almasını sağlayan bir sistemdir. Bu sistem içindeki destek eğitim hizmetlerinin tamamı öğretmen tarafından sağlanmamakta, özel gereksinimli birey bazı durumlarda destek eğitim odası veya kaynak odaya gitmektedir. Fakat bütünlendirme uygulamalarında sınıftaki tüm bireylerin ihtiyaçlarına yönelik destek eğitim hizmetlerini öğretmen sağlamaktadır. Bütünlendirme yaklaşımında öğrenim sürecindeki etkinlikler ve materyaller, tüm öğrencilerin katılım gösterebileceği şekilde tasarlanmakta ve uyarlanmaktadır. Sistem, tüm öğrencilerin farklılıklarından kaynaklı olarak ortaya çıkan gereksinimlerine uygun olarak işlemektedir. Öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmesiyle ayrımcılığın en aza indirgenmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan bütünlendirme kavramı, kaynaştırma eğitimine göre daha geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında bütünlendirme kavramıyla kaynaştırma eğitimi ve kapsayıcı eğitim kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı ve birbirine karıştırıldığı görülmüştür. Bu karışıklığın sebebi kavramların birden fazla İngilizce karşılıklarının bulunmasıdır. Uluslararası alanyazında daha çok “kapsayıcı eğitim” terimi kullanılsa da bu araştırmada son yönetmelikte kullanılan “bütünlendirme” terimi tercih edilmiştir.

Bütünlendirmenin başarılı olabilmesi okul yönetimi, aile, öğretmen ve öğrenme ortamı gibi faktörlere bağlıdır (Ünay ve Çakıroğlu, 2019). Çocuğun aileden sonra ilk sosyalleştiği yer olan okul öncesi eğitim, bütünlendirmenin başarılı olabilmesine temel oluşturur. Okul öncesi eğitim, eğitimin ilk basamağı olarak görülen ve çocuğun sosyal hayata uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi için tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan kritik bir dönemdir. Her çocuk özeldir ve her çocuğun farklı gereksinimleri vardır. Bütünlendirme yaklaşımında önemli unsurlardan biri ve bu araştırmanın ana unsuru olan öğretmen başarılı bir bütünlendirme için sınıf içinde ve dışında düzenlemeler yapması beklenen kişidir. Bütünlendirme uygulamalarında öğretmenlerin önemli bir unsur olduğu göz önüne alındığında, uygulama öncesinde sistemli ve planlı çalışmaların gerekliliği de ortaya çıkacaktır (Civelek, 1991). Bütünlendirme sürecinde farklılıkları olan tüm öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerine erişimlerinin sağlanması ve katılımlarının artması için öğretmenlerin, tüm öğrencilere göre müfredatı uyarlaması gerekir (Koç, Uysal ve Yılmaz, 2019). Bu nedenle bütünlendirmenin öğretmenler tarafından benimsenmiş olması gerekir.

Bütünleştirme yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalar bütünleştirmenin öğrenciler arasındaki eşitliği artırdığı ve performans farklarını azalttığını göstermektedir (Savolainen, 2009). Bütünleştirme uygulamalarının başarısında öğretmen ve ebeveyn etkileşimi, okulun tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme ortamı sağlaması ve akran bakış açısı önemlidir (Polirstok, 2015). Rafferty ve Griffin (2015) ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren bireyler için faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda bütünleştirme uygulamalarını, normal gelişim gösteren bireylerin ebeveynleri özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden daha riskli bulduklarını belirtmişlerdir. Rajendran ve Elavarasi (2016), ilkokul öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin bütünleştirme ile ilgili farkındalığa sahip olmalarının, bütünleştirme ile ilgili uygulamaları kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Yapılan bir araştırmada (Hsien, Brown ve Bortoli, 2009) öğretmenlere bütünleştirmeyle ilgili bir program uygulanmış, program sonunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere daha duyarlı olduğu görülmüştür.

Bütünleştirmenin tam anlamıyla uygulanabilmesi, eğitimde yapılan reformlara bağlıdır. Hornby (2016), açık ve tutarlı ulusal eğitim politikalarının bütünleştirme için gerekli olduğunu vurgulamış, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler konusunda yetkin hale gelmesi gerektiğini belirtmiştir. ABD ve Avustralya’da bütünleştirme ile ilgili yapılan reformların ayrımcılık ve dışlamayı azalttığı fakat daha güçlü şekilde yasalaşmaya ihtiyaç duyulduğu görülmüştür (De Bruin, 2019). Araştırmada, ülkelere bütünleştirme yaklaşımının okullarda uygulanmasıyla ilgili bağlayıcı yükümlülüklerin getirilmesi önerilmiştir.

Türkiye 2007 yılında Birleşmiş Milletler Engelliler Hakkında Sözleşmeyi imzalayarak eğitim politikalarını herkesi kapsayacak şekilde yeniden yapılandırmayı kabul etmiştir. Bu tarihten sonra bütünleştirme yaklaşımını yaygınlaştırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çeşitli projeler hazırlanmış ve uygulanmaya başlamıştır. Örneğin 2010 yılında TOHUM Otizm Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) “Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi” hayata geçmiştir. Proje kapsamında seçilen pilot okulların yönetici, öğretmen ve velilerine eğitimler verilmiş, proje sonunda katılımcıların bilgi düzeyinin arttığı ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Tohum Otizm Vakfı ve ERG, 2010). 2011 yılında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen ve MEB tarafından uygulanan “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında sivil toplum kuruluşları, yerel kamu kurumları, belediye ve özel sektör kuruluşlarının desteğiyle özel gereksinimli bireylere fırsat eşitliği sunulması ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi amaçlanmış, proje 2014 yılında sonlandırılmıştır (MEB, 2015). 2014-2015 yılları arasında ERG ve UNICEF, Türkiye’de bütünleştirmenin durumunu ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu doğrultuda bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yürütülmüştür (Oral, 2016).

Türkiye’de okul öncesi eğitim 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanunu gereği özel gereksinimli çocuklar için zorunludur. 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanunun 7. maddesinde tanısı konan ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu ve bu çocuklara verilmesi gereken özel eğitimin özel eğitim okullarıyla diğer okul öncesi kurumlarda verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciler ile ilk karşılaşılan okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, hem özel gereksinimli bireyin aileden sonraki ilk sosyal ortama adapte olması hem de sonraki eğitim basamaklarına entegrasyonu açısından önemlidir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimiyle ilgili derleme (Avcı ve Ersoy, 2002; Baydık, 1997; Ceylan ve Aral, 2009; Ersoy 2005; Metin, 1992; Metin, 1997; Uğurlu, 1993) ve deneysel çalışmaların (Özaydın ve Çolak, 2011; Öztürk, 2007; Sever, 2007) yapıldığı görülmektedir (Metin, 2013). Ayrıca kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği araştırmalar da (Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Danyolu, 2017; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2013; Güleriyüz ve Özdemir, 2015; Güney, 2019; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Özcan, 2020; Özokcu, 2018; Seçer, 2011; Soyuyiğit, 2013; Sümbül ve Sargin, 2002; Şahbaz, 1997; Ünsal, 2019) bulunmaktadır. Alanyazında kaynaştırma eğitimiyle ilgili çok sayıda çalışma bulunmasına karşın bütünleştirme uygulamaları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Aydemir, Atılğan ve Şahbaz, 2018; Keser ve Düzkantar, 2019; Söğüt ve Şahbaz 2018a; Söğüt ve Şahbaz 2018b). Bütünleştirmenin ulusal alanyazında yeni bir kavram olması ve öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi sahibi olmamasının yapılan araştırmaları sınırlandırdığı düşünülmektedir.

Keser ve Düzkantar (2019) bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yeterlilikleriyle ilgili yapılan çalışmalarını incelemiş ve bu kapsamda Türkiye’de yapılan bir araştırmaya ulaşmıştır. Ulaşılan bu araştırmada amaç, özel eğitim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterliliklerini ve bilgi eksikliklerini belirlemek olarak açıklanmıştır (Uçar-Rasmussen ve Kış, 2018). Araştırma sonucunda branş öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olmadığı, problem davranışlar karşısında uygulayacağı yöntemi bilmediği, %40’ının bu konuda deneyimi olmadığı ve %65’inin konu hakkında eğitim almadığı ortaya koyulmuştur. Söğüt ve Şahbaz (2018a) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme uygulamalarını bağımsız hareket etme, gözlemleyerek öğrenme, etkinliklere katılım gösterme yönlerinden faydalı, dışlanma, reddedilme, öğretmenlerin bütünleştirme hakkında eğitimsiz olmaları yönlerinden riskli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer çalışma branş öğretmenleri ile yürütülmüş, branş öğretmenlerinin de bütünleştirme uygulamalarını hem faydalı hem de riskli buldukları görülmüştür (Söğüt ve Şahbaz, 2018b). Bu bağlamda örneklem genişletilerek tek branşta daha fazla öğretmene ulaşılmalarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bütünleştirme uygulamalarında özellikle okul öncesi dönem, çocukların gereksinimlerinin karşılanması ve ileriki gelişim dönemlerinin sağlıklı olarak atlatılabilmesi için önemlidir. Bi-

reyin okul öncesi dönemdeki eğitim ortamında aidiyet duygusuna erişmesi, sonraki dönemlerde olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar kurmasını sağlar. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini incelemektir. Ayrıca bütünleştirme yaklaşımının uygulanmasında, okul öncesi öğretmenlerinin önemli olduğunu belirtmek ve bütünleştirme uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarının artırılması gerektiğini vurgulamaktır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada, bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisinin, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte olan veya var olan durum betimlenmeye çalışılır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, var olduğu biçimde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000). Bu çerçevede amaç, değişkenler üzerinde değişiklik yapmak değil bu katılımcıların özelliklerini betimlemektir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006).

### Katılımcılar

Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’de MEB’e bağlı; bağımsız anaokulu, ilkokul veya ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfı ve özel anaokulunda görev yapan 172 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Bir katılımcının görev yeri Kıbrıs olduğundan araştırmaya dahil edilmemiş, toplamda 166 kadın ve 5 erkek okul öncesi öğretmenin cevaplarına göre analiz yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	166	97.1
Erkek	5	2.9
Kıdem yılı		
1-5	85	48.0
6-10	36	21.1
11-16	37	21.6
17 ve üstü	16	9.4
Yaş		
25 ve altı	58	33.9
26-35	68	39.8
36-45	35	20.5
45 ve üzeri	10	5.8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 166 tanesinin kadın, 5 tanesinin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %85'inin kıdem yılı 1-5 yıl aralığında, %68'inin yaş aralığı ise 26-35 arasındadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerini belirlemek için bir form ve bütünleştirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için ölçek kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, görev yaptıkları şehir, mezun oldukları bölüm, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, mevcut okulda bulunma süresi, çalıştığı brans, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmaması, sınıfında özel gereksinimli birey varsa yetersizlik türü ve bütünleştirme ile ilgili eğitim alıp almadığını belirleyen sorular yer almaktadır.

**Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisi ölçeği (BÖĞÇÜE):** Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Rafferty ve Griffin (2005) tarafından geliştirilen ve Şahbaz, Atılğan ve Aydemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan BÖĞÇÜE'nin kullanılması için e-mail yoluyla izin alınmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ölçek olup, (Tamamen kabul etmiyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum) aile ve öğretmenlerin bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar açısından sağladığı faydaları ve oluşturduğu riskleri ölçmek üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan Bütünleştirmenin Faydaları 7 maddeden, Bütünleştirmenin Riskleri ise 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin fayda boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir. Bu boyuttan alınan puan yükseldikçe bütünleştirmenin faydalarının yüksek olduğu, puan düşüktüğü bütünleştirmenin faydalarının düşük olduğu anlamı çıkmaktadır. Ölçeğin risk boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30'dur. Bu boyuttan alınan toplam puanın yükselmesi bütünleştirmenin risklerinin azaldığını, düşmesi ise bütünleştirmenin risklerinin arttığını göstermektedir (Şahbaz, Atılğan ve Aydemir, 2018).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına gönüllülük esası dikkate alınarak ölçek uygulanmıştır. Veriler araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Tüm analizler istatistik programı (SPSS 25) kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analizler esnasında parametrik testler için normal dağılım varsayımı test edilmiş, verilerin normallik varsayımını sağlaması sonucunda analizlerde parametrik istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri betimsel istatistik (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularının analizinde kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Değişken türüne göre ikili gruplarda (sınıfında özel gereksinimli öğrenci olma durumu, bütünleştirme ile ilgili eğitim alma durumu) bağımsız gruplar t-testi uygulanırken, üç ve daha fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır.

Kıdem yıllarına göre katılımcıların sayıları arasındaki farkların çoğunluğundan dolayı tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yanı sıra bu değişkene ilişkin bulgularda betimsel istatistikler de rapor edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmaya toplamda 171 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 88 tanesinin sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunurken 83 tanesinde ise bulunmamaktadır. Katılımcıların 114 tanesi bütünleştirme ile ilgili bir eğitim aldığı ifade ederken 57 katılımcı ise bu konuyla ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bütünleşme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere ilişkin normallik varsayımının test edilmesinde elde edilen basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği (BÖGÇÜE) Verilerine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
BÖGÇÜE	171	-,102	,186

Tablo 2 incelendiğinde, BÖGÇÜE Ölçeği puanlarının *çarpıklık ve basıklık* katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre  $\pm 1.5$  basıklık ve çarpıklık değeri psikometrik amaçlar ve normal dağılım için mükemmel olarak kabul edilmektedir.  $\pm 2.0$  arasındaki bir değer de belirli bir uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda kabul edilebilir. Ayrıca Seçer (2013) de normal dağılım varsayımının; ‘çarpıklık ve basıklık’ değerlerine bakılarak değerlendirilmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla BÖGÇÜE Ölçeği puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında yer aldığı için puanların normal dağıldığını söyleyebiliriz.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeğine ilişkin verilere ait betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3.** Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisi Ölçeği Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Dizi Genişliği	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	S <sub>s</sub>
BÖGÇÜE	171	39	26	65	45,69	6,25

Tablo 3'e göre 171 katılımcıdan elde edilen en düşük puan 26, en yüksek puan ise 65'tir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılına göre BÖGÇÜE ölçeğinden elde edilen verilere ait betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Kıdem Yılına Göre Betimsel İstatistikler

Kıdem yılı	N	Ortalama	Standart sapma	En Düşük	En Yüksek
1-5	82	46.62	5.70	26,00	62,00
6-10	36	44.52	6.57	33,00	59,00
11-16	37	43.97	6.03	29,00	56,00
17 ve üzeri	16	47.43	7.78	30,00	65,00
Toplam	171	45.68	6.25	26,00	65,00

Tablo 4 incelendiğinde kıdem yılı 17 ve üzeri yıl arasında değişen okul öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin ortalaması görece olarak daha yüksek olup ölçekten alınan en düşük puan 30 iken en yüksek puan ise 65'tir. Bütünleştirmenin faydaları ve riskleri alt boyutlarına ilişkin kıdem değişkenine göre betimsel istatistikler Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 5.** Bütünleştirmenin Faydaları Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

BF	N	Ortalama	Standart sapma	En Düşük	En Yüksek
Kıdem Yılı					
1-5	82	29,52	4,89	7,00	35,00
6-10	36	27,52	5,95	15,00	35,00
11-16	37	28,32	4,95	20,00	35,00
17 ve üzeri	16	28,93	4,94	22,00	35,00
Toplam	171	28,78	5,17	7,00	35,00

Tablo 5 incelendiğinde kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin bütünleştirmenin faydaları alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının, diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=29,52$ ). Bununla birlikte diğer ortalamaların birbirine çok yakın olduğu da göze çarpmaktadır.

**Tablo 6.** Bütünleştirmenin Riskleri Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

BR	N	Ortalama	Standart sapma	En Düşük	En Yüksek
Kıdem Yılı					
1-5	82	17,09	3,81	9,00	30,00
6-10	36	17,00	4,67	6,00	26,00
11-16	37	15,64	4,06	9,00	24,00
17 ve üzeri	16	18,50	5,53	7,00	30,00
Toplam	171	16,89	4,26	6,00	30,00

Tablo 6 incelendiğinde kıdem yılı 17 ve üzeri olan öğretmenlerin bütünleştirmenin riskleri alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının, diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=18,50$ ). Bununla birlikte en düşük ortalama puanın kıdem yılı 11-16 yıl arasında olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=15,64$ ).

Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisinin, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Bütünleştirme Eğitiminin Okul Öncesi Bireyleri Üzerindeki Etkisinin Öğretmenlerin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenin Kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3	277,784	92,595	2,42	,067
Gruplar İçi	167	6373,163	38,163		
Toplam	170		6650,947		

[ $F_{(3-167)} 2,42 p>.01$ ].

Tablo 7’de verilen ANOVA sonuçlarına göre bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. [ $F_{(3-167)} 2,42, p>.01$ ]

Bütünleştirmenin faydaları alt boyutuna ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin, sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olup olmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Bütünleştirmenin Faydaları Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Grup	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Var	88	28.60	4.97	-,486	169	,627
BF Yok	83	28.98	5.39			

$t(169)=-,486, p>0,05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin bütünleştirmenin faydaları puan ortalamalarının, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksek olmasına rağmen t testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bütünleştirmenin faydaları alt boyutu puan toplamının yükselmesi, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki faydasının yükseldiğini göstermektedir.

Bütünleştirmenin riskleri alt boyutuna ilişkin okul öncesi öğretmen görüşlerinin, sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olup olmamasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Bütünleştirmenin Riskleri Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi

Grup	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Var	88	17.01	4.10	,367	169	,714
BR Yok	83	16.77	4.45			

$t(169)=,367, p>0,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınıfta özel gereksinimli öğrencinin olduğunu ifade eden öğretmenlerin bütünleştirmenin riskleri puan ortalamaları, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bütünleştirmenin riskleri alt boyutunda farklılaşmanın incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bütünleştirmenin riskleri alt boyutu puan toplamının yükselmesi, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki riskinin azaldığını göstermektedir.

Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmen görüşlerinin, bütünleştirme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre bütünleştirmenin faydaları alt boyutunda farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Bütünleştirmenin Faydaları Alt Boyutu, Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	t	df	p
BF Evet	114	29,16	5,30	1,35	169	,178
Hayır	57	28,03	4,84			

$t(169)=1,35$  ,  $p>0,05$

Tablo 10 incelendiğinde bütünleştirme konusunda eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmenlerin bütünleştirmenin faydaları alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim alan öğretmen puan ortalamaları almayanlara göre daha yüksek olsa da t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik okul öncesi öğretmen görüşlerinin, bütünleştirme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre bütünleştirmenin riskleri alt boyutunda farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Bütünleştirmenin Riskleri Alt Boyutu, Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	t	df	p
BR Evet	114	16,64	4,05	-1,06	169	,289
Hayır	57	17,38	4,16			

$t(169)=-1,06$  ,  $p>0,05$

Tablo 11 incelendiğinde bütünleştirme konusunda eğitim alıp almama değişkenine göre öğretmenlerin bütünleştirmenin riskleri alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim almayan öğretmen puan ortalamaları alanlara göre daha yüksek olsa da t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın ilk alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinin, kıdem yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamaları incelendiğinde kıdem yılı 17 ve üzeri yıl arasında değişen okul

öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirmenin özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgu Yada ve Savolainen'in (2017) daha uzun deneyime sahip öğretmenlerin, bütünleştirmeye yönelik daha olumsuz tutumlara sahip olduğu sonucuyla ise ters düşmektedir. Sonuç olarak kıdem yılı fark etmeksizin çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, bütünleştirmenin faydaları ve risklerine yönelik bakış açılarının birbirine yakın düzeyde olduğu ifade edilebilir. Rafferty ve Griffin (2005) ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bütünleştirmeye ilişkin tutumlarının deneyim yılıyla ilişkili olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgu, Sucuoğlu ve diğerlerinin (2014) kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri hakkında yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

İkinci alt amaca ilişkin bulgulara göre, sınıfında özel gereksinimli öğrencinin olduğunu ifade eden öğretmenlerin BR puan ortalamaları, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmayan öğretmenlerin BR puan ortalamalarından görece daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç; özel gereksinimli bireylerle yaşantı geçirmenin, okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirmeye olan bakış açısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre, bütünleştirme konusunda eğitim alan öğretmenlerin bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireyler üzerindeki görüşlerine ilişkin ortalamaları, bütünleştirme konusunda eğitim almayanlara göre daha yüksek olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili eğitim alan öğretmenle, konuyla ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmenin bütünleştirmenin faydaları ve risklerine olan bakış açısının benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, hazırlanan eğitim hizmetlerinin uyarlanmış etkinlikler içermemesi, bireye uygun destek eğitimlerin gerçekleştirilememesi veya düzenlenen eğitimlerin teoride kalarak pratikte uygulama imkanının sınırlı kalması ile açıklanabilir. Benzer bir çalışmada Söğüt ve Şahbaz (2018a) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının özel eğitim ve bütünleştirme uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmadıklarından dolayı bütünleştirme uygulamalarının faydalı mı yoksa riskli mi olduklarına karar veremediklerini belirtmişlerdir. Avustralya'da bütünleştirme uygulamalarının geliştirilmesi için altı ay boyunca uygulanan bir program sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi ve planlamalarının geliştiği, okulda iş birliği içerisinde ettikleri ve özel gereksinimli bireylere daha duyarlı oldukları belirtilmiştir (Deppeler, 2006). Başka bir çalışmada (Hsien, Brown ve Bortoli, 2009) özel eğitim ve bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili alınan kursların öğretmenleri geliştirdiği ve daha iyi eğitim niteliğine sahip öğretmenlerin bütünleştirme konusunda daha olumlu oldukları belirtilmiştir. Rajendran ve Elavarasi (2016), öğretmenlerin bütünleştirme ile ilgili farkındalığa sahip olmalarının bütünleştirme uygulamalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Çalışmada farkındalığa sahip

öğretmenlerin, daha iyi bir sınıf yönetimi sağlayarak yetenek ve gereksinimlere göre etkinlikler düzenlemesinin daha olası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polirstok (2015) ise başarılı bir bütünleştirme için okul liderlerinin ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak mesleki beceri ve kapasiteye sahip olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin kanıt temelli yöntemler hakkında mesleki bilgiye sahip olması ve bu yöntemleri uygulaması gerekmektedir (Hornby, 2016).

### Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerle yaşantı geçir-memiş olan öğretmenler için öğretmenlere kaynaklık edecek öğretim programlarının hazırlanması ve hazırlanan öğretim programlarında bütünleştirme kapsamında bulunan öğrencilere yönelik eğitim etkinliklerinin yer alması önerilebilir. Oluşturulan eğitim etkinlikleri, etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem ve tekniklerle oluştularak ve okul öncesi öğretmenlerine tanıtılabilir. Öğretmen adaylarına hizmet önce-sinde bütünleştirme kapsamında bulunan bireylerin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi verilebilir. Okul öncesi öğretmenlerine bütünleştirme yaklaşımı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir, verilen eğitimin içeriği ve yeterliliği hakkında düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin lisans programlarında bütünleştirme dersine yer verilmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- ALVER, B., Bozgeyikli, H., ve Işıklar, A. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 15(1).
- AVCI, N. ve Ersoy, Ö. (2002). *Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar*. Milli Eğitim, 144, 68-70.
- BAYDIK, B. (1997). *Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi*. Milli Eğitim, 136, 27-29.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM). (2006, 13 Aralık). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-withdisabilities.html>
- CEYLAN, R. ve Aral, N. (2009). *Kaynaştırma eğitimi*. Fazlıoğlu Y. (Edt.), Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi (s 437-460). Kriter Yayın.
- CİVELEK, A. (1991). Zihinsel özürüü çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi (amacı, türle-ri, gerektirdiği koşullar). *Eğitim ve Bilim*, 15(82).
- ÇAKIROĞLU, O. ve Ünay, E. (2019). *Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler*. Gün-gör H. ve Rakap S. (Edt.), Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme (s 57-79). Pegem Akademi Yayıncılık.

- DANYOLI, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- DE BRUÏN, K. (2019). *The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison*. International Journal of Inclusive Education, 23(7-8), 811-826.
- DEDE, Ş. (1996). *Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi*. Özel Eğitim, 2(2), 91-94.
- DEPPELER, J. (2006). *Improving inclusive practices in Australian schools: Creating conditions for university-school collaboration in inquiry*. European Journal of Psychology of Education, 21(3), 347.
- ENGELLİLER Hakkında Kanun, 7.7.2005 tarihli 25868 Sayılı Resmî Gazete, 9463-9468.
- ENGİN, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., ve Köselioğlu, Y. S. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği)*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 13, 27-44.
- ERSOY, Ö. (2005). *Erken çocukluk döneminde kaynaştırma*. Sevinç M. (Edt.), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (s 433-440). Morpa Kültür Yayınları.
- FRAENKEL, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies.
- GÜLERYÜZ, B., ve Özdemir, M. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler, 8(3), 53-64.
- GÜNEY, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- HORNBY, G. (2016). *Inclusive special education*. Springer-Verlag.
- HSIEN, M., Brown, P. M., ve Bortoli, A. (2009). *Teacher qualifications and attitudes toward inclusion*. Australasian Journal of Special Education, 33(1), 26-41.
- KARASAR, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- KESER, F. ve Düzkantar, A. (2019). *Bir alanyazın taraması: Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi*. Journal of International Social Research, 12(65).
- KOÇ, H., Uysal, Ç. ve Yılmaz, Y. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri, Güngör H. ve Rakap S. (Edt.), Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme (s 111-115). Ankara: Pegem Akademi.
- METİN, N. (1992). *Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları*. Özel Eğitim, 1(2), 34-36.
- METİN, N. (1997). Okul öncesi dönemde entegrasyon ve entegrasyonun başarısını etkileyen faktörler. Haktanır, G. (Edt.), Okul öncesi eğitim sempozyumu; Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Okul Öncesi Öğretmen...

- METİN, Ş. (2013). *Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 146-172.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2015, 15 Temmuz). *Özel eğitimin güçlendirilmesi projesi*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitimin-guclendirilmesi-projesi/icerik/558>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018, 7 Temmuz). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- ODLUYURT, S. (2007). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı.
- OREL, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim, 5(01).
- ÖZAYDIN, L. ve Çolak, A. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri*. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri, 1(1), 189 – 226.
- ÖZCAN, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZOKÇU, O. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 19(3), 418-433.
- ÖZTÜRK, T. (2007). Anasınıflarına devam eden normal çocukların bilgilendirilmesinin zihinsel engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- POLİRSTOK, S. (2015). *Classroom management strategies for inclusive classrooms*. Creative Education, 6(10), 927.
- RAFFERTY, Y., ve Griffin, K. W. (2005). *Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers*. Journal of Early Intervention, 27(3), 173-192.
- RAJENDRAN, P. ve Elavarasi, D. (2016). *Awareness of regular primary school teachers towards inclusive education with special reference to special needs children*. Journal of Applied Research in Education. 21(1), 365-382. ISSN 0975-0665.
- SAVOLAINEN, H. (2009). *Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland*. Prospects, 39(3), 281-292.
- SEÇER, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



- SEÇER, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- SEVER, F. D. (2007). Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerinin etkilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- SOYYİĞİT, T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Pendik ilçesi örneği). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- SÖĞÜT, D. A. ve Şahbaz, Ü. (2018a, 2-5 Mayıs). *Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerine etkisinin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Vth International Eurasian Educational Research Congress, Çinkır, Ş. (Ed.), Anı Yayıncılık, (s. 643-649). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- SÖĞÜT, D. A. ve Şahbaz, Ü. (2018b, 2-5 Mayıs). *Bütünleştirme uygulamalarının özel gereksinimli çocuklar üzerine etkisinin branş öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi [Sözlü bildiri]*. Vth International Eurasian Educational Research Congress, Çinkır, Ş. (Ed.), Anı Yayıncılık, (s. 650-658). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- SUCUOĞLU, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş., ve Akalın, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1467-1485.
- SÜNBÜL, A. M., ve Sargin, N. (2002). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi [Sözlü Bildiri]*. 12th. National Special Education Conference, Ankara.
- ŞAHBAZ, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ŞAHBAZ, Ü., Atılğan, H., ve Aydemir, D. (2018). *Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması*. Kastamonu Eğitim, 26(6), 1843-1850.
- TABACHNICK, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Allyn and Bacon.
- TOHUM Otizm Vakfı ve ERG. (2010). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. <https://www.tohumotizm.org.tr/hakkimizda/projeler/tamamlananprojeler/kaynastirma-ve-butunlestirmenin-etkinligini-artirmak-icin-politika-ve%20uygulama-onerileri-2010/>
- UÇAR-RASMUSSEN, M. ve Kış, A. (2018). *Qualifications of subject teachers in special education schools*. Journal of Education and Training Studies, 6(4), 48-57.
- UNESCO. (1994). Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. Paris, France: Author.

Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Okul Öncesi Öğretmen...

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all, Paris: UNESCO.

UNESCO. (b.t.). Inclusive education. <http://www.iiep.unesco.org/en/inclusive-education>

UNICEF. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

ÜNSAL, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YADA, A. ve Savolainen, H., (2017). *Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices*. Teaching and Teacher Education, 64, 222-229.