

Article Type : Research Article

INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF STAFF, OTHER THAN EDUCATORS WORKING IN PRESCHOOL EDUCATION INSTUTIONS TOWARDS INCLUSION**Semih UÇAR***lecturer, Mus Alparslan University, Turkey, s.ucar@alparslan.edu.tr**ORCID: 0000-0002-6723-3437***Serdal SEVEN***Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Turkey, sseven@fsm.edu.tr**ORCID: 0000-0003-3965-4725**Received: 14.07.2020**Accepted: 25.11.2020**Published: 15.12.2020***ABSTRACT**

Education should help individuals socialize and transfer their culture to next generations while enabling systematic and early integration of every individual into social life, including individuals with special needs as well. All children have the right to receive education and all stakeholders working at the school should have acceptance and supportive attitudes towards students who need special education. The aim of the present study is to examine the attitudes of support staff in preschools towards inclusion practice. A descriptive method was employed. The study sample included 50 staff members working in 5 private and 6 state-funded preschools in the city center of Muş. "The Attitudes towards Inclusion in Preschool Scale" developed by Özbaba (2000) and "Demographics Form" developed by the researchers were used for the data collection. Independent sample t-test and one-way ANOVA were employed for the data analysis. In addition, Scheffe test was performed to test the significance of the difference between the participants. The results showed that attitudes towards inclusion did not differ by gender, age, profession, having or not having observed an individual requiring special education and educational background related to inclusion. However, the attitudes towards inclusive practices differed significantly by willingness to receive training and educational background.

Keywords: Preschool education, inclusion, school staff, special education, attitudes.

INTRODUCTION

Education, which has an important place in adaptation to the environment where individuals live and discovering one's own abilities, should be structured systematically as early as possible in human life. In this important process, individuals with normal development receive their education with other who are not typically developing. Education is defined in various ways. While Ertürk (1972) defines education as a desired change in an individual's behavior as a result of conscious experiences, Turgut (1992) defines it as a process that includes the stages of eliminating unwanted behaviors of students, regulating their defective behaviors and developing desired behaviors of students. Education should help individuals socialize and transfer their culture to next generations while enabling systematic and early integration of every individual into social life, including individuals with special needs as well.

Preschool period is a time when mental, language, physical, social, emotional and psychomotor development is at its peak covering the years from birth to primary school. The education provided in family and schools, shape the personalities and developments of children (Seven, 2016). The inclusive environment in preschool period will positively affect the individual and social development of children with special needs (Metin, 2013). Students who require special education as well as students with normal development should be provided with education at an early age. Inclusion practices in preschool years are one of the most effective ways of early childhood interventions (Guralnick, 2016). During preschool education, mainstreaming students who require special education can continue their education with their peers and progress in many domains when their needs are met. They develop academic skills and social-emotional competence. With the recognition of these positive outcomes that inclusive education brings to the child, inclusive practices in preschool age have become much more important in many countries.

Kırcalı (1992) defines inclusion as the full-time or part-time education of individuals with special needs together with their peers in general education environments providing various support services to students with special needs and their teachers. The primary purpose of the inclusion programs is to accelerate the development of students in need of special education, facilitate their adaptation to the society they are in and teach students with normal development to accept and respect diversity. Inclusive practices in classrooms might seem to benefit only the development of special, they support all the others in the same environment as well (Metin, 2018).

In 2000, Special Education Law No. 573 was enacted which require that all children in need of special education benefit from the inclusion services and should be integrated into mainstream education and social environment with their peers and provided with assistance for life-long learning. According to the same legislation, Article 7, children with special needs should be included in the preschool education, which will be provided by special education schools and preschools (MONE, 1997).

Inclusion practices are not sufficient when they are supported by law only. There are some factors that should be considered carefully, which are inclusive students, students with normal development, parents of all students,

teachers, school management, physical arrangements to be made at school, educational programs and school staff (Özdemir, 2010).

Inclusion in preschool years contributes to the success of education programs, but it is insufficient alone (Yıkılmış and others., 2018). In order for the inclusive education to be successful; all stakeholders working at the school should have acceptance and supportive attitudes towards students who need special education. In addition, the environments in which students are educated should be arranged to meet the needs of all students and all students should be given the opportunity to learn, play, and participate in social activities. The students in classes should be informed about their peers with special needs, and parents of all students should cooperate with school (Kargin, 2004; Okyay, 2006). Çelik & Eratay, 2007; Yıkılmış and others., 2018). Training school support staff working in preschools about inclusive education also plays an important role in the development of positive attitudes towards inclusion. For this reason, it is of great importance to determine the factors that may affect these attitudes in order to ensure a more healthy inclusive education in preschool years.

There is an extensive body of literature on inclusive education. There are studies examining preservice teachers' (Okyay and others., 2016; Öztürk and others., 2014), preschool teachers' (Özdemir, 2010; Kaya, 2005; Varlier & Vuran, 2006; Uysal, 2003; Temel, 2000; Sümbül & Sargin, 2002; Artan & Balat, 2003; Gök, 2009; Okyay, 2006; Özdemir & Ahmetoğlu, 2012) and school counselor's views of and attitudes towards inclusive education (Koçyiğit, 2015; Onur, 2009). There are studies examining the opinions and attitudes of teachers and parents about inclusive education (Bayraklı, 2016; Ünal, 2010). The opinions of staff about inclusive education working in Counseling and Research Center have been investigated (Kamen Akkayun, 2007). There is a research examining the opinions and suggestions of primary education supervisors for inclusive education (Özlem & Yıkılmış, 2004). There is a research examining the opinions and suggestions of provincial national education administrators regarding inclusive education (Yıkılmış, 2006). There is a study (Şahin & Güldenoğlu, 2013) conducted to examine the effects of special education programs on individuals with special needs. There are studies (Çulhanoglu İrmak & Sığırtaç, 2010) conducted to examine peer relationships in inclusive preschool classrooms. There are studies (Kargin and others, 2003) conducted to determine the opinions of administrators, parents and teachers about the practice of inclusion. In addition, there are studies (Sapsağlam & Aydın, 2019) carried out to examine the inclusion practices in preschools. However, no research has been found on the attitudes of school support staff in preschools towards inclusive education. Therefore, the current study will make an important contribution to the existing literature on inclusive education. This study aims to examine the attitudes school support staff in preschools towards inclusive education with respect to some variables. Determining the attitudes of school support staff in preschools towards inclusive education is very important for the success of inclusive education. Therefore, the following research questions will be addressed.

- a. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by age?
- b. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by gender?
- c. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by educational background?

- d. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by profession?
- e. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by whether they have received any education on inclusion?
- f. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by their willingness to receive training on inclusion?
- g. Do the attitudes of school support staff in preschools differ by having or not having observed an individual requiring special education before?

METHOD

Research Design

The current study has a qualitative design with a descriptive and relational approach in order to better understand the phenomena by investigating the links between variables where the beliefs, opinions, considerations and qualities are identified. A wide range of participants can be reached and their general tendencies regarding the subject or events can be revealed. The general purpose is to take a picture of the current situation related to the research subject and to make a description (Büyüköztürk, 2007).

Data Collection Process

First, the legal permissions were obtained for the research with a written application to the Governorship of Muş and the Provincial Directorate of National Education of Muş. State-funded and private preschools in the city center of Muş were listed and school managements were contacted. The purpose of the research was explained to the participants, who are school support staff and they were informed that the information obtained will be used for the research purposes only. They were asked to fill out the Demographics Form and the Attitudes towards Inclusion in Preschool Scale. Illiterate staff members were assisted to fill the form and the scale. The items were rated on a five-point scale, which were "I strongly disagree", "I disagree", "I agree", "I quiet agree" and "I strongly agree". The participants were reminded that all of the questions should be answered, and the form and attitude scale were checked after they were filled. The data were collected between December 2, 2019 and January 17, 2020.

Participants

The study sample included 50 staff members working in different positions in 5 private and 6 state-funded preschools in the city center of Muş, who volunteered to participate in the study. The sample included officers, janitors, cooks, school bus drivers, cleaning attendants, security guards and public relations specialists.

Data Collection Tools

"The Attitudes towards Inclusion in Preschool Scale" developed by Özbaba (2000) and "Demographics Form" developed by the researchers were used for the data collection.

Demographics Form

The form included questions to obtain detailed information about the school support staff, such as gender, age, educational backgrounds and job. They were also asked to report on whether they were received any training on inclusion and whether they want to receive any training on inclusive practices.

The Attitudes towards Inclusion in Preschool Scale

The Attitudes towards Inclusion in Preschool Scale" was developed by Özbaba (2000) based on the works of Mehmet Özyürek, "The Sustainability of the Changes in Attitudes towards Individuals with Special Needs" and Gönül Kircaali-İftar, "Opinions of Inclusion". The scale has 30 items rated on a 5-point scale, which are "Strongly disagree", "Disagree", "Neutral", "Agree" and "Strongly Agree". The respondents may get a minimum and a maximum score of 30 and 150, respectively. Lower scores indicate more negative attitudes towards inclusion whereas higher scores indicate more positive ones. Özbaba (2000) tested and confirmed the reliability and validity of the scale where the Cronbach's Alpha was .92.

Data Analysis

SPSS 21 software was used for the data analysis. The data for the analysis were processed with SPSS software and prepared for the descriptive analyses, normal distribution and the missing data was removed. One-way ANOVA and independent sample t-test were employed. In addition, Scheffe test was performed to test the significance of the difference between the participants. The analyses were made at a significance level 0.05.

FINDINGS (RESULTS)

Table 1. Independent Sample T-Test Analysis Comparing Attitudes by Gender.

Group	N	Inclusion points avg.	s.s	t	df	Sig(p)
Woman	33	75.121	15.396	-1.779	48	.082
Man	17	83.235	15.123			

There was no statistically significant difference in the attitudes of support staff towards inclusion by gender ($p = .082 > 0.05$). The table shows that the attitudes of male staff towards inclusion are more positive compared to the attitudes of females.

Table 2. Independent Sample T-Test Comparing Attitudes by Having or Not Having Observed An Individual with Special Needs Before

Group	N	Inclusion points avg.	s.s	t	Df	Sig(p)
Yes	27	78.222	16.080	.166	48	.869
No	23	77.478	15.386			

There was no statistically significant difference in the attitudes of the staff towards inclusion by having or not having observed an individual with special needs before ($p = .869 > 0.05$). Both groups had similar scores.

Table 3. Independent Sample T-Test Results Comparing Groups with and Without Previous Training On Inclusion.

Group	N	Inclusion points avg.	s.s	t	df	Sig(p)
Yes	6	87.333	13.381	1.607	48	.115
No	44	76.600	15.576			

There was no statistically significant difference in the attitudes of the staff towards inclusion in terms of whether they received any training on inclusion ($p = .115 > 0.05$). Table 3 shows that the attitudes of the staff who had received training on inclusion towards inclusion are more positive compared to the attitudes of the staff who had not had any training.

Table 4. Independent Sample T-Test Results Comparing Attitudes by Willingness To Receive Training On Inclusion.

Group	N	Inclusion points avg.	s.s	t	df	Sig(p)
Yes	27	82.333	16.822	2.277	48	.027*
No	23	72.652	12.459			

* $p < 0.05$

A statistically significant difference was found between groups on behalf of the staff who were willing to receive training on inclusion ($p = .027 < 0.05$). Table 4 shows that the attitudes of the staff who wanted to receive education about inclusion were more positive than the staff who did not.

Table 5. ANOVA Test Showing The Variation Between Sample Means in Age Groups

Group	<i>f, \bar{x} and ss Values</i>			ANOVA Results					
	<i>f</i>	\bar{x}	<i>ss</i>		Sum of squares	df	Square of the mean	F	Sig.
18-25	15	76.533	16.672	G.betw.	778.904	3	259.635	1.070	.371
26-33	14	78.786	11.497	G. intra	11158.376	46	242.573		
34-41	14	82.429	17.199	Total	11937.280	49			
42 and over	7	69.857	16.847						
Total	50	77.880	15.608						

There was no statistically significant difference in the attitudes of staff towards inclusion in terms of age ($p = .371 > 0.05$). Table 5 shows that the attitudes of the staff within the age range of 34-41 were more positive compared to the attitudes of the staff in other age groups.

Table 6. ANOVA Test Showing The Variation Between Sample Means in Groups of Educational Background

<i>f, \bar{x} and ss Values</i>				ANOVA Results					
Group	<i>f</i>	\bar{x}	<i>ss</i>		Sum of squares	df	Square of the mean	F	Sig.
Illiterate	4	52.750	8.302	G.betw.	2937.963	4	734.491	3.673	.011*
Primary school	11	81.091	12.605	G. intra	8999.317	45	199.985		
Middle School	6	75.500	11.362	Total	11937.280	49			
High school	24	80.042	15.810						
University	5	83.400	14.223						
Total	50	77.880	15.608						

* $p < 0.05$

There was a statistically significant difference in the attitudes of staff towards inclusion in terms of educational background ($p = .011 < 0.05$). Table 6 shows that the attitudes of the staff who were graduates of college towards inclusion were more positive compared to the attitudes of other groups. This may be due to their experiences and knowledge and the fact that education help people gain new perspectives.

Table 7. Scheffe Results For The Attitudes of The Staff by Educational Background

	Scheffe	Average difference	Standard error	Sig.
Illiterate	Primary school	-28.341*	8.257	.030*
	Elementary School	-22.750	9.128	.203
	High school	-27.292*	7.637	.022*
	University	-30.650*	9.486	.048*
Primary school	Illiterate	28.341*	8.257	.030*
	Elementary School	5.591	7.177	.961
	High school	1.049	5.149	1.000
	University	-2.309	7.627	.999
Elementary School	Illiterate	22.750	9.128	.203
	Primary school	-5.591	7.177	.961
	High school	-4.542	6.454	.973
	University	-7.900	8.563	.930
High-school	Illiterate	27.292*	7.634	.022*
	Primary school	-1.049	5.149	1.000
	Elementary School	4.542	6.454	.973
	University	-3.358	6.951	.993
University	Illiterate	30.650*	9.486	.048*
	Primary school	2.309	7.627	.999
	Elementary School	7.900	8.563	.930
	High school	3.358	6.951	.993

* $p < 0.05$

The Scheffe results show that there is a significant difference ($p = .030 < .05$) between illiterate and primary school graduates and the mean scores is in favor of primary school graduates (primary school - illiterate) -28.341. The difference between the illiterate and elementary school graduates is insignificant ($p = .203 > .05$) and the difference between means is -22.750. There is a significant difference ($p = .022 < .05$) between illiterate and high school graduates and the mean scores is in favor of high school graduates (high-school - illiterate) and the difference between mean scores is -27.292. There is a significant difference ($p = .048 < .05$) between illiterate and college graduates and the mean scores is in favor of college graduates (college - illiterate) and the difference between mean scores is -30.650. These results indicate that the staff with higher educational background tend to show more positive attitudes towards inclusion.

CONCLUSION and DISCUSSION

There was no statistically significant difference in the attitudes of staff towards inclusion in terms of gender. The mean scores of the female and male staff were 75.121 and 83.235, respectively. Although there is no statistically significant difference, male staff members had higher scores than female staff members. Parlakyıldız and Uçar (2019) examined whether the attitudes of the students studying in the child development associate program differ by some variables. They concluded that the attitudes towards inclusive education did not differ by gender. The data obtained from this study support the findings of Parlakyıldız and Uçar (2019). Özbaba (2000) had similar results. Both studies support the notion that there is no significant difference between females and males in their attitudes towards inclusion. Some studies found no significant difference by gender in the attitudes towards inclusive education (Özbaba, 2000; Parlakyıldız & Uçar, 2019; Durgın, 2010; Dalğar, 2011; Ekşi, 2010; Güner, 2011) whereas some studies identified significant differences was by gender (Cankaya, 2010; Alver and others., 2011; Demir & Açar, 2010; Akcan, 2013; Camadan, 2012; Aker, 2014).

There was no statistically significant difference in the attitudes of the staff towards inclusion by having or not having observed an individual who requires special education before. The mean scores of the staff who have previously observed an individual who requires special education is 78.222 while the mean score of the staff who have not observed an individual requiring special education before is 77.478, which are close to each other. There are studies both supporting and conflicting with the results of the present study. For instance, Özdemir (2010) concluded that there was a significant difference between the attitudes of preschool teachers who worked with special children and who did not. On the other hand, Değer (2018) found no significant difference in the attitudes towards inclusion between teachers and managers who had worked with special children and those who had not, which supports the findings of the current study.

There was no statistically significant difference in the attitudes of staff towards inclusion in terms of whether or not they received training on inclusion. The mean scores of the staff who have training on inclusion is 87.333 whereas the mean score of the staff who did not receive any training is 76.600. Although there is no statistically significant difference, the staff who received training on inclusion has higher scores than the staff who did not

receive any training on inclusion. There are many studies examining the difference in the attitudes towards inclusive education with respect to having training on inclusion. For instance, Değer (2018) stated that there was no significant difference in teachers' and administrators' attitudes towards inclusion with respect to training on inclusion. Ekşi (2010) concluded that the attitudes of primary school teachers towards inclusive education did not differ by having or not having any training on inclusive education, which is similar to the results of the current study. However, Özdemir (2010) reported that the attitudes of preschool teachers towards inclusive education differed by having or not having any training on inclusive education. Avramidis and friends (2000) suggested that teachers who received education on inclusion have more positive attitudes towards inclusive education than teachers who have not received any training on inclusion. Özdemir (2008) compared the burnout levels of elementary school teachers with and without inclusion students in their classes and reported that their attitudes differed by having or not having previous training on inclusion, which contradicts the findings of the current study.

A statistically significant difference was found in the attitudes of staff towards inclusion by willingness to receive training on inclusion. The mean score of the staff who want to receive training on inclusion is 82.333 while the mean scores of the staff who do not want to receive any training on inclusion is 72,652. It shows that the attitudes of the staff who want to receive training on inclusion are more positive than the attitudes of the staff who do not want to receive training on inclusion. The studies on the attitudes towards inclusion and willingness to receive training yield different results. For instance, Değer (2018) concluded that there was no significant difference in cognitive and affective dimensions of teachers' attitudes towards inclusion while there was a significant difference in the behavioral dimension based on teachers' willingness to receive training. In the same study, there was a significant difference in the affective dimension between by managers' willingness to receive training and no difference in cognitive and behavioral dimensions. Özdemir (2010) suggested that there was a significant difference in preschool teachers' attitudes towards inclusion by their willingness to receive training. These findings are congruent with the findings of the current study. Artan and Uyanık Balat (2003) stated that most preschool teachers want to receive training on inclusive education. In their study, Varlier and Vuran (2006) stated that preschool teachers do not have enough knowledge of inclusive education and they wish to have in-service trainings and support. Türkoğlu (2007) claimed that informative activities about inclusive education help teachers develop positive attitudes towards inclusion and that the teachers who had negative opinions of inclusion before these activities changed their attitudes to ones that were more positive.

There was no statistically significant difference in the attitudes of staff towards inclusion in terms of age. There are studies with contradicting results. For instance, Özdemir (2010) investigated preschool teachers' views on inclusion and found no significant difference in their attitudes towards inclusive education by age. Değer (2018) investigated teachers' and administrators' views on inclusion and found no significant difference in their attitudes towards inclusive education by age. Ekşi (2010) stated that classroom teachers' attitudes towards inclusive education did not differ by age. Cankaya (2010) stated that there was no significant difference in classroom teachers' attitudes towards inclusive education and inclusion with respect to age. Ertunç (2008) investigated physical education teachers' level of knowledge about inclusive education and their views on students who require special education

in their class and found that young teachers have more positive attitudes towards inclusive education compared to older teachers. Pamuk (2016) identified a significant difference in classroom teachers' attitudes towards inclusive education by age. While the findings of the current study supported the results of Özdemir (2010), Cankaya (2010), Ekşi (2010) and Değer (2018), different results were obtained by Pamuk (2016) and Ertunç (2008).

There was a statistically significant difference in the attitudes of staff towards inclusion by educational background. There are studies with contradicting results. For instance, Değer (2018) concluded that there was a significant difference in cognitive dimension of teachers' attitudes towards inclusion by educational status but no significant difference in emotional and behavioral dimensions of their attitudes. Özdemir (2010) examined the relationship between educational status and attitudes towards inclusive education and concluded that teachers with a four-year undergraduate degree had more positive attitudes towards inclusive education than teachers with two-year associate's degree. Artan and Uyanık Balat (2003) investigated the link between preschool teachers' willingness to have a special child in their classrooms and their educational background and pointed out that college graduates were willing to have a special child in their classrooms compared to teachers who were graduates of vocational schools. Leyser and friends (1994) concluded that teachers who were university graduates have more positive attitudes towards inclusive education than teachers who graduated from lower levels of education. These studies support the results of the present study. This may be due to their experiences and knowledge and the fact that education help people gain new perspectives.

The scheffe analysis, which was carried out to determine in which learning group the attitudes towards inclusion differ by educational background further emphasized the significance. The Scheffe results showed that there was a significant difference between illiterate and primary school graduates and the mean scores was in favor of primary school graduates (primary school - illiterate) -28.341. The difference between the illiterate and elementary school graduates was insignificant and the difference between means was -22.750. There was a significant difference between illiterate and high school graduates and the mean scores was in favor of high school graduates (high-school - illiterate) and the difference between mean scores is -27.292. There was a significant difference between illiterate and college graduates and the mean scores was in favor of college graduates (college - illiterate) and the difference between mean scores was -30.650. These results indicated that the staff with higher educational background tende to show more positive attitudes towards inclusion.

There was not a statistically significant difference in the attitudes of the staff towards inclusion by profession. Değer (2018) investigated the attitudes towards inclusion among preschool teachers and administrators and concluded that attitudes differed by professional position. Managers seemed to have more positive attitudes towards inclusion in the cognitive dimension compared to teachers whereas there was no significant difference in the affective and behavioral dimensions. Although there was no statistically significant difference in the attitudes of the staff towards inclusion by professional position, the staff working as officers had more positive attitudes compared to the staff members working in other positions.

RECOMMENDATIONS

- Staff involved in inclusive education can be informed about the practices of inclusive education with seminars.
- Before starting to work in such institutions, a training program can be provided to the staff who will work in preschool by public education centers where they can learn about preschool education, preschool children and inclusion.
- In order for inclusion practices to be carried out in a healthy way, all the staff in schools can be introduced to all aspects of all disability groups to make sure that the staff perform their responsibilities in inclusive education.
- The present study was conducted only with the staff included in the sample working in the schools in the city center of Muş. Similar studies with support staff in preschool education in different regions, provinces and districts would be beneficial for all dimensions of inclusive education.
- The opinions of the staff involved in preschool education on inclusion with respect to the disability status of students can be further examined.
- Longitudinal studies can be conducted on inclusive education.

ETHICAL TEXT

"In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules were complied. The authors are responsible for any violations that may arise in the article."

REFERENCES

- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Alver, B., Bozgeyikli, A. ve Işıklar, A. (2011) Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15 (1), 155-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2827/38292>
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TORFeE1qUTA>
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 24-26. <https://www.tandfonline.com/toc/cedp20/20/4?nav=toCList>

- Bayraklı, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82663>
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştirme ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 47-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1493/18053>
- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65. https://www.researchgate.net/publication/288546105_
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Değer, Ş. (2018). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Demir, M. ve Açar, S. (2010) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,30(3),749-770. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6740/90608>
- Durğun, B. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ertunç, N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Guralnick, M. (2016). Early interventin for children with intellectual disabilities. *An update, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1-19. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Kamen, A. A. (2007). *Rehberlik araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02), https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

- Kargin, T , Acarlar, F , Sucuoğlu, B . (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi . Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi , 4 (02) , 55-76 .
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16 (86), 45-50.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
http://www.tekedergisi.com/Makaleler/735640680_28ko%C3%A7yi%C4%9Fit.pdf
- Leyser, Y., Kapperman, G. ve Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A Cross Cultural Study in Six Nations *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625940090101>
- MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Kanun No.573- 6/6/1997)
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararnam_e.pdf
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000118
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı, 2(2), 428-439.
<http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. Bayburt Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159- 185.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23144/247216>
- Mutlu Göçmen, N., Bozkurt, M., ve Aydın, Ç. (2017). Sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkasegt/issue/28192/302443>
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 212, 27-44.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36138/405982>
- Onur, M. (2009). *Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

- Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özdemir, H. ve 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. <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/11x.ozdemir.pdf>
- Özlem, Ö. ve Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 5.(2), 79-88. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/47233/496.pdf?sequence=1&isAllow-ed=y>
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2014. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.20982>
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerini kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Parlakıldız, B. & Uçar, S. (2019, 23-25 Ağustos). *Çocuk gelişimi ön lisans programında öğrenim gören öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Kongre sunum özeti]. Karadeniz Zirvesi 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Rize, Türkiye.
- Sapsağlam, Ö. ve Aydın, D. (2019, 19-22 Haziran). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının İncelenmesi* [Konferans sunum özeti]. 6. International Eurasian Education Research Congress, Ankara, Türkiye.
- Seven, S. (2016). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sümbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2(1), 214-239. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19608>
- Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 148 – 155. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1090-published.pdf>
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Saydam Matbaacılık.
- Türkoğlu, Y.K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Kök Yayıncılık.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Varlier, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciensies: Theory & Practices*, 6, 578-585. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TORNeE9UVTE=>
- Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.18(3), 1841-1860. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/555051>
- Yıkılmış, N.(2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN EĞİTİMCİLER DIŞINDAKİ DİĞER PERSONELLERİN KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ÖZ

Eğitim bireylerin toplum içerisinde sosyalleşmesine, kültür aktarımına aracı olurken sadece normal gelişim gösteren bireyler için değil aynı zamanda normalden farklı, özel gereksinimi olan bireylerinde toplumla bütünleşmesine sistemli ve erkenden olanak sunmalıdır. Bütün öğrencilerin en doğal hakları olan eğitim haklarından faydalanabilmesi için bütün paydaşların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Paydaşların üzerlerine düşen sorumluluklarını yerine getirebilmesi için yeterli bilgiye sahip olmasının yanında bütün öğrenciler karşı ilgi, şefkat ve olumlu tutumlara sahip olması gerekir. Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemleri içinde yer alan araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Muş il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 anaokulu ile 6 özel anaokulunda çalışan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 50 personel dâhil edilmiştir. Araştırmada personellerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarını belirlemek için Özbaba (2000) tarafından geliştirilip uygulanan "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ve personelleri tanımak için araştırmacılar tarafından oluşturulan "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet, yaş, meslek alanı, daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemlene durumu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu değişkenleri ile kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşılık, kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteme durumu ve öğrenim düzeyi değişkenleri ile kaynaştırma uygulamaların ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, kaynaştırma, personel, özel eğitim, tutum.

GİRİŞ

Bireylerin yaşadıkları çevreye uyum sağlama ve kendi yeteneklerini keşfetme sürecinde önemli bir yeri olan eğitim, insan yaşamında sistemli ve erken bir biçimde yer almalıdır. Bu önemli süreç içerisinde normal gelişim gösteren bireyler yer alırken aynı zamanda normalden farklı gelişim gösteren bireyler de yer almaktadır. Eğitim farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ertürk (1972) eğitimi, bireylerin yaşantıları yolu ile ve bilinçli olarak davranışlarında istedik yönde değişimin meydana gelme süreci olarak tanımlarken; Turgut (1992) eğitimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması, kusurlu olan davranışlarını düzenlemek ve öğrencilerde istenen davranışların geliştirilmesi aşamalarını kendinde barındıran bir süreç olarak tanımlamıştır. Eğitim bireylerin toplum içerisinde sosyalleşmesine, kültür aktarımına aracı olurken sadece normal gelişim gösteren bireyler için değil aynı zamanda normalden farklı, özel gereksinimi olan bireylerinde toplumla bütünleşmesine sistemli ve erkenden olanak sunmalıdır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya gözlerini açtığı andan ilkokulun başlangıcına kadar olan yılları içine alan ve çocukların devam eden yaşamlarında çok önemli role sahip olan zihinsel, dil, bedensel, sosyal duygusal ve psikomotor gelişimlerinin büyük çoğunluğunun tamamlandığı, kurumlarda ve ailelerde sağlanan eğitimle çocukların kişiliklerinin şekillendiği eğitim ve gelişim süreci olarak tanımlanır (Seven, 2016). Okul öncesi dönemde oluşturulan kaynaştırma eğitimi ortamı özel gereksinimi olan çocukların hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir (Metin, 2013). Erken yaşlarda verilen eğitim normal gelişim gösteren öğrencilerin ihtiyacı olduğu gibi özel eğitim gerektiren bireylerin de ihtiyacıdır. Okul öncesi yıllarında kaynaştırma uygulamaları erken çocukluk dönemi müdahalelerin en etkili yollarından biridir (Guralnick, 2016). Okul öncesi eğitimi esnasında özel eğitim gerektiren kaynaştırma öğrencileri akranları ile birlikte eğitimlerine devam ederken aynı zamanda gerekli ihtiyaçları da karşılandığında birçok alanda ilerleme kaydedebilirler. Akademik beceriler ve sosyal-duygusal açıdan gelişme kaydederler. Kaynaştırma eğitiminin çocuğa kazandırdığı bu olumlu çıktıların fark edilmesi ile birlikte okul öncesi çağda kaynaştırma uygulamaları birçok ülkede önem görmeye başlamıştır.

Kaynaştırma Kırcaali'e (1992) göre, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine çeşitli destek hizmetlerin sağlanması amacıyla, özel gereksinimli bireylerin tam ya da yarı zamanlı olarak yaşlılarıyla bir arada genel eğitim ortamlarında eğitim alması şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynaştırma programlarının öncelikli amacı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerini hızlandırarak, içinde buldukları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve bunun yanında normal gelişim gösteren öğrencilerinde toplum içerisinde kendilerinden farklı özelliklere sahip olan öğrencileri kabul ederek uyum içerisinde yaşam becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Sınıflarda yapılan kaynaştırma uygulamaları sadece özel eğitim gerektiren çocukların gelişimine fayda sağlıyor gibi görünse de, bununla beraber aynı ortamda bulunan tüm bireylere faydası olmaktadır (Metin, 2018).

Türkiye'de 2000 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de, özel eğitim hizmetlerinin eksikliklerinden etkilenen özel gereksinimli bireyleri çevreleriyle mümkün olduğu kadar bütünleştirerek planlama yapılması ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini kapsayan tüm değişkenlerin düzenlenerek yetersizlikten etkilenen

bireylerin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada kaynaştırılmalarına olanak sağlanmalıdır. Aynı Kararname'nin 7. maddesi, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğunu ve bu eğitimin özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verileceği yönündeki kararlarla ilgilidir (MEB, 1997).

Kaynaştırma uygulamaları sadece yasalarla desteklendiğinde yeterli değildir. Bunun yanında uygulamaların sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için bazı etmenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar; Kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim gösteren öğrenciler, hem kaynaştırma öğrencisinin velisi hem de normal gelişim gösteren öğrencinin velisi, öğretmenler, okul yönetimi, okulda yapılacak fiziki düzenlemeler, uygulanacak eğitim programları ve okul personeli kaynaştırma uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken etmenlerdir (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması uygulanan programların başarılı olmasını büyük oranda sağlamakta fakat tek başına yeterli değildir (Yıkılmış vd., 2018). Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde devam edebilmesi için; Okulda görev yapan bütün paydaşlar özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidir. Bunun yanında, öğrencilerin eğitim gördükleri ortamlar bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmeli, tüm öğrencilere birlikte öğrenme, oynama, sosyal etkinliklere katılma imkânı verilmeli, sınıfta bulunan diğer öğrenciler özel gereksinimli akranları hakkında bilgilendirilmeli, tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanmalıdır (Kargin, 2004; Okyay, 2006; Çelik ve Eratay, 2007; Yıkılmış vd., 2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin de kaynaştırma eğitimi konusunda doğru bilgilendirilmeleri de bu eğitime ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde önemli bir rol almaktadır. Bu nedenle bu alanda yer alacak olan bütün paydaşların okul öncesi dönemde daha sağlıklı bir kaynaştırma eğitiminin gerçekleşebilmesi için kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve bu tutumlarını etkileyebilecek faktörleri belirlemek büyük önem kazanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüş ve tutumlarını inceleyen (Okyay vd., 2016; Öztürk vd., 2014) araştırmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri, yeterlilikleri ve tutumlarının incelendiği (Özdemir, 2010; Kaya, 2005; Varlier ve Vuran, 2006; Uysal, 2003; Temel, 2000; Sümbül ve Sargin, 2002; Artan ve Balat, 2003; Gök, 2009; Okyay, 2006; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012) araştırmalar bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüş ve tutumlarını inceleyen (Koçyiğit, 2015; Onur, 2009) araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen ve ebeveynlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüş ve tutumlarını inceleyen (Bayraklı, 2016; Ünal, 2010) araştırmalar bulunmaktadır. RAM'da çalışan personellerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği (Kamen Akkayun, 2007) araştırma bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ilköğretim müfettişlerinin görüş ve önerilerinin incelendiği (Özlem ve Yıkılmış, 2004) araştırma bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili il milli eğitim yöneticilerinin görüş ve önerilerinin incelendiği (Yıkılmış, 2006) araştırma bulunmaktadır. Özel eğitim gerektiren bireyler konusunda verilen eğitim programlarının özel eğitim gerektiren bireyler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan (Şahin ve Güldenoğlu, 2013)

araştırma bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan (Çulhanoglu İrmak ve Sığırtaç, 2010) araştırmalar bulunmaktadır. Yönetici, Anne Babalar ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan (Kargın vd., 2003) araştırmalar bulunmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarındaki kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi amacıyla yapılan (Sapsağlam ve Aydın, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Bununla beraber okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın kaynaştırma eğitiminin daha kapsamlı olarak ele alınabilmesinde oldukça önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının belirlenmesi kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, yaş değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, cinsiyet değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, öğrenim düzeyi değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, meslek (çalışma alanı) değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, kaynaştırma konusunda bilgilendirici bir eğitim almak isteyip istememe durumu değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin, özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemlene deneyimi değişkenine göre kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemleri içinde yer alan araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların ilgilerini, becerilerini, görüşlerini, yetenek veya tutumlarını betimlemek amacıyla kullanılan bir modeldir. Tarama modeli, kullanılarak çok geniş katılımcı kitlelerine ulaşılarak onların konu veya olaylar ile ilgili genel eğilimleri belirlenebilmektedir. Tarama modeli ile yapılan

araştırmaların genel amacı araştırma konusuna ilişkin var olan durumun fotoğrafını çekmek, betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, 2007).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak Muş Valiliği'ne ve Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılı başvuru yapılarak araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Muş il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları ve özel anaokulları belirlenerek, bu okulların sorumlularıyla araştırma ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul idaresine ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personeller olan katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve alınan bilgilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellere araştırmada kullanılan Genel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği verilerek bireysel olarak doldurularak istenmiştir. Okuma yazması olmayan katılımcılara araştırmada kullanılan form ve tutum ölçeğindeki bilgiler tek tek okunup açıklanarak katılımcıların vermiş oldukları cevaplar işaretlenerek doldurulmuştur. Her maddenin karşısından hiç katılmıyorum- az katılıyorum- katılıyorum- çok katılıyorum- tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlar sunulmuştur. Katılımcılara soruların hepsinin cevaplanması gerektiği hatırlatılmış ve form ve tutum ölçeği doldurulduktan sonra kontrol edilmiş ondan sonra toplanmıştır. Veriler 2 Aralık 2019- 17 Ocak 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışmanın örneklemini Muş il merkezinde belirlenen bağımsız anaokulları ve özel anaokullarında eğitimciler dışındaki memur, temizlik görevlisi, aşçı, servis şoförü, kaloriferci, güvenlik görevlisi ve halkla ilişkiler pozisyonlarında çalışan personeller oluşturmaktadır. Araştırma, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul öncesi eğitim kurumlarında farklı mesleklerde çalışan personellerden oluşan 50 kişilik örneklem grubu ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilmesi için iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Özbaba (2000) tarafından geliştirilerek kullanılan "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ve katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, okul öncesi eğitimde yer alan eğitimciler dışındaki diğer personelleri tanımaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Genel Bilgi Formunda okul öncesi eğitimde yer alan eğitimciler dışındaki diğer personellerin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, hangi mesleği (çalıştıkları alan) yaptıklarının yer aldığı soruları bulunmaktadır. Ayrıca daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemleme durumu, kaynaştırma ile ilgili daha önce eğitim alıp almama durumu ve kaynaştırma konusunda bilgilendirici bir eğitim almak isteyip istememe durumu ilgili sorular yer almaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Dönemde Entegrasyona (Kaynaştırmaya) Karşı Tutum Ölçeği” Nesrin Özbaba tarafından 2000 yılında, Mehmet Özyürek’in “Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği” isimli çalışması ve Gönül Kırcaali İftar’ın “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” isimli çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuş kullanılmıştır. Ölçek, katılımcıların kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için oluşturulmuştur. Kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği, 5’li likert tipi 30 sorudan oluşan bir ölçektir. Sorular, hiç katılmıyorum- az katılıyorum- katılıyorum- çok katılıyorum- tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlar sahiptir. Araştırmada katılımcıların alabileceği en düşük puan 30, katılımcıların alabilecekleri en yüksek puan aynı zamanda toplam kaynaştırma puanı da olan 150 puandır. Araştırmada elde edilen kaynaştırma puanının düşük olması kaynaştırmaya yönelik tutumların olumsuzluğunu, elde edilen kaynaştırma puanının yüksek olması kaynaştırmaya yönelik tutumların da olumluluğunu ifade etmektedir. Kaynaştırmaya karşı tutum ölçeğine ait güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Özbaba (2000) tarafından yapılarak kaynaştırmaya karşı tutum ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik değeri 92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Analiz için veriler SPSS programına işlenmiş ve betimsel analizler ile normal dağılım gösterme, kayıp veri ve uç nokta açısından analizler yapılarak veriler temizlenmiş ve analizler için veriler hazır hale getirilmiştir. Veriler yordamsal analizlerle analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde tek yönlü ANOVA ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan yordamsal analizler 0.05 anlamlılık düzeyine göre gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Personellerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kaynaştırma Tutum Puanları Bağımsız Örneklem T-testi Analiz Sonuçları.

Grup	N	Kaynaştırma puan ort.	s.s	t	df	Sig(p)
Kadın	33	75.121	15.396	-1.779	48	.082
Erkek	17	83.235	15.123			

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p=.082>0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, erkek personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kadın personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına oranla olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Personellerin daha Önce Özel Eğitim Gerektiren Bir Bireyi Gözleme Durumu Değişkenine Göre Kaynaştırma Tutum Puanları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.

Grup	N	Kaynaştırma puan ort.	s.s	t	df	Sig(p)
Evet	27	78.222	16.080	.166	48	.869
Hayır	23	77.478	15.386			

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözleme değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p=.869>0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemleyen ve gözlemlemeyen personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Personellerin Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Kaynaştırma Tutum Puanları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.

Grup	N	Kaynaştırma puan ort.	s.s	t	df	Sig(p)
Evet	6	87.333	13.381	1.607	48	.115
Hayır	44	76.600	15.576			

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p=.115>0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, kaynaştırma ile ilgili eğitim alan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının, kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına oranla olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışmaya Katılan Personellerin Kaynaştırma ile İlgili Eğitim Almak İsteme Durumu Değişkenine Göre Kaynaştırma Tutum Puanları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.

Grup	N	Kaynaştırma puan ort.	s.s	t	df	Sig(p)
Evet	27	82.333	16.822	2.277	48	.027*
Hayır	23	72.652	12.459			

* $p<0.05$

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteyip istememe değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($P=.027<0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteyen personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim almak istemeyen personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Personellerin Yaş ile Kaynaştırma Tutum Puan Ortalaması ANOVA Testi Sonuçları.

Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	f	\bar{x}	ss		Kareler toplamı	df	Ort. karesi	F	Sig.
18-25	15	76.533	16.672	G. arası	778.904	3	259.635	1.070	.371
26-33	14	78.786	11.497	G. içi	11158.376	46	242.573		
34-41	14	82.429	17.199	Toplam	11937.280	49			
42 ve üstü	7	69.857	16.847						
Toplam	50	77.880	15.608						

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yaş değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p=.371>0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, yaş aralığı 34-41 olan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının diğer yaş gruplarındaki personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına oranla olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Personellerin Öğrenim Düzeyi ile Kaynaştırma Tutum Puan Ortalaması ANOVA Testi Sonuçları.

Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	f	\bar{x}	ss		Kareler toplamı	df	Ort. karesi	F	Sig.
O.y. Değil	4	52.750	8.302	G. arası	2937.963	4	734.491	3.673	.011*
İlkokul	11	81.091	12.605	G. içi	8999.317	45	199.985		
Ortaokul	6	75.500	11.362	Toplam	11937.280	49			
Lise	24	80.042	15.810						
Üniversite	5	83.400	14.223						
Toplam	50	77.880	15.608						

* $p<0.05$

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p=.011<0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, üniversite mezunu olan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının diğer eğitim kademelerinden mezun olan ve okur-yazar olmayan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına oranla olumlu olduğu görülmektedir.

Bu durumun nedeni öğrenim düzeyi arttıkça bireylerin olaylara, durumlara daha farklı açılardan bakabilmelerini sağlanması ve eğitim hayatlarında yaşadıkları deneyim ve öğrenmeler olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7. Çalışmaya Katılan Personellerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Scheffe Sonuçları.

	Scheffe	Ortalama fark	Standart hata	Sig.
Okur-yazar değil	İlkokul	-28.341*	8.257	.030*
	Ortaokul	-22.750	9.128	.203
	Lise	-27.292*	7.637	.022*
	Üniversite	-30.650*	9.486	.048*
İlkokul	Okur-yazar değil	28.341*	8.257	.030*
	Ortaokul	5.591	7.177	.961
	Lise	1.049	5.149	1.000
	Üniversite	-2.309	7.627	.999
Ortaokul	Okur-yazar değil	22.750	9.128	.203
	İlkokul	-5.591	7.177	.961
	Lise	-4.542	6.454	.973
	Üniversite	-7.900	8.563	.930
Lise	Okur-yazar değil	27.292*	7.634	.022*
	İlkokul	-1.049	5.149	1.000
	Ortaokul	4.542	6.454	.973
	Üniversite	-3.358	6.951	.993
Üniversite	Okur-yazar değil	30.650*	9.486	.048*
	İlkokul	2.309	7.627	.999
	Ortaokul	7.900	8.563	.930
	Lise	3.358	6.951	.993

*p<0.05

Çalışmaya katılan personellerin öğrenim düzeyi değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının hangi öğrenim düzeyi grubunda farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan scheffe sonuçları incelendiğinde;

Okur-yazar olmayan ve ortaokul mezunu gruplarının kaynaştırma puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark ilkökul mezunları lehine (ilkokul-okur-yazar değil) -28.341 olup; aralarında anlamlı ($p=.030<.05$) fark olduğu saptanmıştır. Okur-yazar olmayan ve ilkökul mezunu gruplarının kaynaştırma puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark -22.750 olup; aralarında anlamlı ($p=.203>.05$) fark olmadığı saptanmıştır. Okur-yazar olmayan ve lise mezunu gruplarının kaynaştırma puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark lise mezunları lehine (lise-okur-yazar değil) -27.292 olup; aralarında anlamlı ($p=.022<.05$) fark olduğu saptanmıştır. Okur-yazar olmayan ve üniversite mezunu gruplarının kaynaştırma puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark üniversite mezunları lehine (üniversite-okur-yazar değil) -30.650 olup; aralarında anlamlı ($p=.048<.05$) fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, eğitim düzeyi yüksek olan personellerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar gösterdikleri sonucu görülmektedir.

Tablo 8. Personellerin Meslek Alanı ile Kaynaştırma Tutum Puan Ortalaması ANOVA Testi Sonuçları.

Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	f	\bar{x}	ss		Kareler toplamı	df	Ort. karesi	F	Sig.
Temizlik Per.	21	72.809	16.723	G. arası	1803.420	4	450.855	2.002	.110
Memur	9	87.444	15.745	G. içi	10133.860	45	225.197		
S. Şoförü	5	75.600	6.229	Toplam	11937.280	49			
Aşçı	5	73.200	16.223						
Diğer	10	83.400	12.240						
Toplam	50	77.880	15.608						

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının meslek alanı değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p=.110>0.05$). Tablodaki veriler incelendiğinde, memur grubunda olan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının diğer meslek alanlarında çalışan personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına oranla olumlu olduğu görülmektedir. Buraya, bulgular kısmı eklenmelidir

SONUÇ ve TARTIŞMA

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Kadın personellerin kaynaştırma puan ortalamaları 75.121 ve erkek personellerin kaynaştırma puan ortalamaları ise 83.235 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, istatistiki anlamda bir farklılık olmasa da, erkek personellerin kaynaştırmaya puanlarının kadın personellerin kaynaştırma puanlarından fazla olduğu belirlenmiştir. Parlakyıldız ve Uçar (2019) çocuk gelişimi ön lisans programında okuyan öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen veriler Parlakyıldız ve Uçar (2019)'ın yapmış oldukları çalışma verilerini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Özbaba (2000)'in yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki çalışma incelendiğinde cinsiyet ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Sonuç olarak kaynaştırmaya yönelik tutumları incelemek amacıyla yapılan bazı çalışmalarda, cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken (Özbaba, 2000; Parlakyıldız ve Uçar, 2019; Durğun, 2010; Dalğar, 2011; Ekşi, 2010; Güner, 2011) bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Cankaya, 2010; Alver vd., 2011; Demir ve Açar, 2010; Akcan, 2013; Camadan, 2012; Aker, 2014).

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemlene değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi

gözlemleyen personellerin kaynaştırma puan ortalamaları 78.222'dir. Daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemlemeyen personellerin kaynaştırma puan ortalamaları ise 77.478 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözlemleyen ve gözlemlemeyen personellerin kaynaştırma puanlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırmaya yönelik tutumların daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözleme değişkenine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, Özdemir (2010) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, özel eğitim gerektiren bireyler ile çalışmayan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile çalışmayan öğretmenlerin tutumları arasında çalışmayanlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değer (2018) ise yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile daha önce özel eğitim gerektiren bir birey ile çalışma değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitimde yer alan personellerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile daha önce özel eğitim gerektiren bir bireyi gözleme değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaması sonucu ile Değer (2018)'in elde ettiği sonuç birbirine benzerlik göstermektedir.

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Kaynaştırma ile ilgili eğitim alan personellerin kaynaştırma puan ortalamaları 87.333'tür. Kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan personellerin kaynaştırma puan ortalamaları ise 76.600 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, istatistiki anlamda bir farklılık olmasa da kaynaştırma ile ilgili eğitim alan personellerin kaynaştırma puanlarının, kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan personellerin kaynaştırma puanlarından fazla olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar ile kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni arasındaki anlamlı fark inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Buna göre, Değer (2018) öğretmen ve yöneticilerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında eğitim alma değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Ekşi (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile kaynaştırma ile ilgili eğitim alma durumu arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Özdemir (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında eğitim almış olma değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Avramidis ve ark. (2000), gerçekleştirdikleri çalışmalarında kaynaştırma ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu tutumları olduğunu belirtmişlerdir. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve bulunmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin karşılaştırılması amacıyla Özdemir (2008)'in yaptığı çalışmada da eğitim almış olma değişkeni kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçlarının birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir.

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteyip istememe değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteyen personellerin kaynaştırma puan ortalamaları 82.333'tür. Kaynaştırma ile ilgili eğitim almak istemeyen personellerin kaynaştırma puan ortalamaları ise 72.652 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteyen

personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının kaynaştırma ile ilgili eğitim almak istemeyen personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu saptanmıştır. Kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteme değişkenine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, Değer (2018), yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteme durumu değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında davranışsal boyutta anlamlı fark bulunurken, bilişsel ve duyuşsal boyutta anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada yöneticilerin kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteme durumu değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında duyuşsal boyutta anlamlı fark bulunurken, bilişsel ve davranışsal boyutta anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2010), yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili eğitim almak isteme durumu değişkeni ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların anlamlı farklılığı olması sonucu çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Artan ve Uyanık Balat (2003), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin önemli çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Varlıer ve Vuran (2006), yaptıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli kadar bilgi sahibi olmadıklarını ve bu konuda öğretmenlerin destek hizmetlerinin verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Türkoğlu (2007) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerinin olumlu olmasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen bilgilendirme faaliyetlerinin büyük rol oynadığı ve bilgilendirme faaliyetleri öncesinde kaynaştırmaya olumlu bakmayan öğretmenlerin, bu faaliyetler sonrasında kaynaştırma eğitiminin oldukça faydalı olduğunu düşüncesinde olduklarını belirlenmiştir.

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının yaş değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kaynaştırmaya yönelik tutumların yaş değişkeni ile arasındaki anlamlı farka ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, Özdemir(2010) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Değer (2018) yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekşi (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Cankaya (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile kaynaştırma ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Ertunç (2008) beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin ve sınıflarında bulunan özel eğitim gerektiren öğrencilere bakışlarının değerlendirildiği çalışmasında, genç yaşta olan öğretmenlerin ileri yaşta olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu tutumları olduğunu belirtmiştir. Pamuk (2016) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Buna göre, Özdemir(2010), Cankaya (2010), Ekşi (2010) ve Değer (2018)'in çalışmaları çalışmanın sonucunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmış iken, Pamuk (2016) ve Ertunç (2008)'in çalışmasında ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğrenim düzeyi değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan çalışmalar

incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre; Değer (2018), yaptığı çalışmada kaynaştırmaya ilişkin tutumlar ile öğrenim durumu arasında bilişsel boyutta anlamlı fark bulunurken, duyuşsal ve davranışsal boyutta öğrenim durumu ile kaynaştırmaya yönelik tutumlar arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2010), yaptığı çalışmada öğrenim durumu ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi incelediğinde, dört yıllık lisans mezunu olan öğretmenlerin iki yıllık ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Artan ve Uyanık Balat (2003)'in okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi amacıyla resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında özel eğitim gerektiren bir öğrenciyi isteme durumları ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde üniversite mezunu olanların kız meslek lisesi mezunu olanlara nazaran daha fazla istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Leyser ve ark. (1994) çalışmalarında; üniversite mezunu olan öğretmenlerin daha alt düzeyde eğitim kademelerinden mezun olan öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Bu durumun nedeni eğitim düzeyi arttıkça bireylerin olaylara, durumlara daha farklı açılardan bakabilmelerini sağlanması ve eğitim hayatlarında yaşadıkları deneyim ve öğrenmelerin olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan personellerin öğrenim düzeyi değişkenine göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının hangi öğrenim grubunda farklılaştığını saptamak amacıyla yapılan scheffe analizi anlamlılığı daha kapsamlı vermiştir. Okur-yazar olmayan ve ortaokul mezunu gruplarının kaynaştırma tutum puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark ilkökul mezunları lehine (ilkökul-okur-yazar değil) -28.341 olup; aralarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Okur-yazar olmayan ve ilkökul mezunu gruplarının kaynaştırma tutum puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark -22.750 olup; aralarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Okur-yazar olmayan ve lise mezunu gruplarının kaynaştırma tutum puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark lise mezunları lehine (lise-okur-yazar değil) -27.292 olup; aralarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Okur-yazar olmayan ve üniversite mezunu gruplarının kaynaştırma tutum puanları, aritmetik ortalamaları arasındaki fark üniversite mezunları lehine (üniversite-okur-yazar değil) -30.650 olup; aralarında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrenim düzeyi yüksek olan personellerin kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutumlar gösterdikleri sonucu görülmektedir.

Personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının meslek alanı değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Kaynaştırmaya yönelik tutumlar ile meslek alanı değişkenine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Değer (2018)'in öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, kaynaştırmaya yönelik tutumların pozisyon açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yaptığı analiz sonucuna göre boyutlar arasında farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre, kaynaştırmaya yönelik tutumlara ilişkin bilişsel boyutta yönetici pozisyonunda olanların öğretmenlere nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmanın duyuşsal ve davranışsal boyutunda pozisyon ve kaynaştırmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Personellerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile meslek alanı değişkeni arasında istatistiki olarak

anlamalı bir fark bulunmasa da memur pozisyonunda çalışan personellerin diğer pozisyonlarda çalışan personellere oranla kaynaştırma puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

- Kaynaştırma eğitiminde yer alan personeller seminerlerle kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalar hakkında bilgilendirilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışacak olan personellere bu tür kurumlarda çalışmaya başlamadan önce okul öncesi eğitim, okul öncesi dönem çocuğu ve kaynaştırma konularında bilgilendirilebileceği bir merkezin veya halk eğitimin bünyesinde bir kurs verilebilir.
- Kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi için okulda bulunan bütün personellere bütün engel gruplarının tüm yönleriyle tanıtılarak personellerin kaynaştırma eğitiminde üzerine düşen sorumluluğu sağlıklı bir şekilde yapması sağlanabilir.
- Bu araştırma sadece Muş il merkezinde belirlenen okullardaki örnekleme dâhil edilen personeller ile yapılmıştır. Farklı bölge, il ve ilçelerdeki okul öncesi eğitimde yer alan personeller ile benzer çalışmaların yapılmasının kaynaştırma eğitiminin bütün boyutları açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitimde yer alan personellerin öğrencilerin engel durumuna göre kaynaştırmaya ilişkin görüşleri incelenebilir.
- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili boylamsal bir çalışma yapılabilir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına ve dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.”

KAYNAKÇA

- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için milli eğitim bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Alver, B., Bozgeyikli, A. ve Işıklar, A. (2011) Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15 (1), 155-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2827/38292>
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TORFeE1qUTA>

- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 24-26. <https://www.tandfonline.com/toc/cedp20/20/4?nav=toclist>
- Bayraklı, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6153/82663>
- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştirme ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 47-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1493/18053>
- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65. https://www.researchgate.net/publication/288546105_
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Değer, Ş. (2018). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumların incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Demir, M. ve Açar, S. (2010) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6740/90608>
- Durğun, B. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ertunç, N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademedeki görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Guralnick, M. (2016). Early interventin for children with intellectual disabilities. *An update, Journal of Applied Research in intellectual Disabilities*, 1-19. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>

- Kamen, A. A. (2007). *Rehberlik araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (02), https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Acarlar, F., Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (02), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kırcaali İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16 (86), 45-50.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/735640680_28ko%C3%A7yi%C4%9Fit.pdf
- Leyser, Y., Kapperman, G. ve Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A Cross Cultural Study in Six Nations *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625940090101>
- MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (Kanun No.573- 6/6/1997) http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararnam e.pdf
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürsüz çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000118
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı, 2(2), 428-439. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. Bayburt Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159- 185. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23144/247216>
- Mutlu Göçmen, N., Bozkurt, M., ve Aydın, Ç. (2017). Sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkasegt/issue/28192/302443>
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 212, 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36138/405982>

- Onur, M. (2009). *Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Özbaba, N. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özdemir, H. ve 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. <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/11x.ozdemir.pdf>
- Özlem, Ö. ve Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 5.(2), 79-88. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/47233/496.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2014. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.20982>
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerini kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Parlakıldız, B. & Uçar, S. (2019, 23-25 Ağustos). *Çocuk gelişimi ön lisans programında öğrenim gören öğrencilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Kongre sunum özeti]. Karadeniz Zirvesi 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Rize, Türkiye.
- Sapsağlam, Ö. ve Aydın, D. (2019, 19-22 Haziran). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının İncelenmesi* [Konferans sunum özeti]. 6. International Eurasian Education Research Congress, Ankara, Türkiye.
- Seven, S. (2016). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sümbül, A. M. ve Sargın, N. (2002). *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2(1), 214-239. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19608>
- Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 148 – 155. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1090-published.pdf>
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Saydam Matbaacılık.

- Türkoğlu, Y.K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Kök Yayıncılık.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciencies: Theory & Practices*, 6, 578-585. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TORNeE9UVTE=>
- Yıkmiş, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.18(3), 1841-1860. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/555051>
- Yıkmiş, N.(2006). *İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.