



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerinin İncelenmesi*

Cemal AKÜZÜM¹, Mahmut ALTUNHAN²

¹Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, cemal.akuzum@dicle.edu.tr
²Öğr. Gör., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, mahmutaltunhan98@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 23.05.2017

Kabul Tarihi/Accepted: 10.09.2017

e-Yayım/e-Printed: 30.10.2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>

ÖZ

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu çalışma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir), bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda, bağımsız anaokullarında ve kız meslek liselerinde görev yapan toplam 578 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılabilir evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, ulaşılabilir evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, 27 ilkokulda, 22 bağımsız anaokulunda ve 3 kız meslek lisesinde görev yapan 400 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Uygulama sonucunda eksik doldurulan ölçekler elendikten sonra toplam 342 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği” ile “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin hem sınıf yönetimi becerilerini hem de kaynaştırma eğitimi yeterliklerini “çok üst düzeyde” yeterli gördüklerini ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, sınıf yönetimi, kaynaştırma eğitimi, öğretmen.

Examination Of Pre-school Teachers' Classroom Management Skills And Inclusive Education Proficiency

ABSTRACT

The aim of the research is to determine pre-school teachers' the proficiency levels of classroom management skills and integration education. This study was a descriptive study and was performed using the relational survey model. The universe of the research consists of a total of 578 pre-school teachers who work in primary schools with kindergartens, independent kindergartens, vocational schools for girls that located in Diyarbakır province central districts (Sur, Yenişehir, Kayapınar, Bağlar) in the academic year 2014-2015. In the research attempts have been tried to reach the entire accessible universe, not to take samples. In this direction, scales distributed to 400 teachers who work 27 primary schools, 22 independent kindergartens and 3 vocational schools for girls. In the application result a total of 342 scales were evaluated after missing filled out scales had been eliminated. As a data collection tool, “Teachers' Classroom Management Proficiency Scale” and “Integration Education Scale” were used. Data obtained from the study were analyzed by SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. Findings obtained from the research shows that pre-school teachers see both their the proficiency levels of classroom management skills and integration education “at a very high level” and there are significant, positive correlations among the proficiency levels of classroom management skills integration education. In addition, teachers' classroom management skills also have been found as a significant predictor of the proficiency of integration education.

Keywords: Pre-school education, classroom management, integration education, teacher.

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, zihinsel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal

*Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü'nce desteklenmiştir. Proje Numarası: ZGEF.15.005, Yıl: 2017. (This research has been supported by Dicle University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: ZGEF.15.005, Year: 2017)

gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır (Seven, 2014). Okul öncesi eğitimin evrensel sayılabilecek amaçları üç ana başlıkta toplanmıştır: çocuğun gelişim alanına hitap etmesiyle *gelişimsel amacı*, çocuğun eğitim desteği görmesi ile *eğitimsel amacı*, çalışan annelerin çocuklarına hizmet etmesi ile de *toplumsal amacı* vardır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Mialeret, 1977, akt. Oktay, 2004).

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarına uygun olarak okul öncesi eğitimin görev ve amaçları; a) çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, b) onları ilkokula hazırlamak; c) şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak ve d) çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (MEB, 2013) şeklinde belirtilmiştir. Okul öncesi eğitimin amaçları incelendiğinde çocukların çeşitli yönlerden gelişmelerine katkı yapmanın yanı sıra çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanmasına da vurgu yapıldığı görülmektedir (Katrancı, 2014). Okul öncesi eğitimin önemine ve çocuğa kazandırdıklarına baktığımızda ise, çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel, motor, fiziksel gelişim alanlarına katkı sağladığı görülmektedir. Bloom'un yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si dört yaşına kadar oluşmaktadır. Dört ile sekiz yaş arasında %30'u, sekiz-on yedi yaş arasında ise %20'sinin kazanıldığı ileri sürülmektedir. 18 yaşına kadar gösterilen okul başarısının %33'ü okul öncesi yıllarda gösterilen başarı ile açıklanabilmektedir (Fidan, 1977; Gürkan, 2000; Oğuzkan ve Oral, 1987; Poyraz ve Dere, 2001).

Okul öncesi eğitimi alan ve eğitimine devam eden çocuk; akranları ile daha çok iletişim kurar, öz yeterliliği ve öz saygısı yüksektir, toplumsal alanda daha yetenekli ve olgundur (Kuru-Turaşlı, 2011). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış olan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırıldığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Güven vd., 2004). OECD tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2003 sonuçlarına göre Türkiye'de erken çocukluk eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında yaklaşık olarak iki okul yılına denk başarı farkının olduğu görülmüştür (Koçyiğit, 2012). Yapılan çalışmalara ve okul öncesi eğitimin önemine baktığımızda bu dönemin çocuklar açısından kritik ve önemli bir dönem olduğu görülmektedir. Bu dönemin daha etkin geçmesinde rol alan bir başka etken de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir.

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılan en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba vd., 1999). Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 2003). Bununla birlikte öğretmen, etkili öğrenme ve öğretme ortamına sahip olmanın temel koşullarından biri olan sınıfı yönetebilme becerisine (Denizel-Güven ve Cevher, 2005) sahip olmalıdır. Öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu çalışmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Jere-Brophy ve Carolyn, 1976, akt: Celep, 2000).

Okul öncesinde sınıf yönetimi ise, çocuğun temel gereksinimleri dikkate alınarak onu çok yönlü geliştiren ve eğiten bir program ile çocuğa göre düzenlenen bir sınıf ortamında bir araya geldiği, çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışların bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2012). Öğretmenlerin, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkili, düzenli ve cazip bir sınıf ortamı yaratması sınıf yönetimi olarak görülebilir. İyi yönetilen bir sınıfta etkili öğretim, etkili öğrenim ve etkili yönetim bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır (Finger ve Bamford, 2010).

Martin ve Baldwin (1993, akt. Laut, 1999) sınıf yönetimini birey, öğretim ve disiplini kapsayan üç boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Birey boyutunda öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, tutumları ve davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri yer almaktadır. Öğretim boyutu etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini

kapsamaktadır. Disiplin boyutu ise, sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenin kullandığı yöntemler olarak tanımlanmıştır.

Dolayısıyla, sınıf yönetimini etkileyen pek çok değişkenden söz edilebilir. Öğrencilerin ve öğretmenin kişilik özellikleri, okulun özellikleri, çevresel faktörler ve genel olarak ulusal ve uluslararası düzeydeki gelişimler sınıf yönetimi sürecinde göz önünde bulundurulması gereken unsurlardır. Doğrudan ilişkili olduğu düşünülen okul, aile ve çevre değişkenlerine ilişkin açıklamalar yapıldığı gibi (Küçükahmet, 2012), öğretmen yeterliliğinin sınıf yönetimini etkileyen önemli bir değişken olduğuna yönelik açıklamalar da yapılmaktadır. Buna yönelik alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyinin artması ile yeni yöntem ve teknikleri kullanma konusunda istekli oldukları, ancak bunları kullanmada çalıştıkları kurumun yönetimi ile çelişkiye düştükleri saptanmış ve öğretmenlerin çocukları kontrol edebilmek için zaman zaman bağırarak, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza vermek ve olumlu davranışa yönlendirebilmek için önceden ödül vermek zorunda kaldıkları saptanmıştır (Turla, Şahin ve Avcı, 2001). Ayrıca, ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma davranışlarının problem davranışların büyük çoğunluğunu oluşturduğu ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede daha çok sözel teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Problem davranışların çocukların yaş gruplarına göre, baş etme tekniklerinin de öğretmenlerin deneyimine göre farklılaştığı görülmüştür (Sadık, 2003). Söz konusu açıklamalar doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemesiyle başarı düzeyi yüksek öğrencilerin yetişeceği ve daha az davranış problemleri olan öğrencilerin bulunduğu sınıfların olabileceği kanısına varılabilir.

Okul öncesi eğitimin başarı düzeyini etkileyen bir diğer faktör ise, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlilik düzeyleri olarak görülmektedir. Odom, McConnell ve Chandler (1994), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, yetersizliği olan çocuklarla uygulama yapabilme konusundaki algılarının, uygulama için gereken zaman, bilgi düzeyleri, kaynaklara ulaşım, fiziksel mekân ve normal gelişim gösteren akranların yetersizliği olan çocuğu kabul düzeyleri gibi pek çok farklı değişkenden etkilenebildiğini belirtmişlerdir. Odom (2000), okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilen ve sayıları giderek artan yetersizliği olan çocukların eğitim ortamından yararlanabilmeleri için okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin müdahale programlarını uygulayabilme konusunda eğitime gereksinimleri olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimine yönelik yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili belirli etkinliklerde zorlandıkları görülmekle birlikte, kaynaştırma öğrencilerinin etkinliklere genel olarak katıldığı saptanırken, bazı etkinliklerde ise öğrencilerin başarısızlık yaşadığı sonuçlarına varılmıştır (Karamanlı, 1998; Yavuz, 2005). Ayrıca bu çalışmalarda, etkinlikler sürecinde kaynaştırma ile ilgili verim alınabilmesi için hizmet içi eğitime duyulan ihtiyaç sıklıkla vurgulanmıştır (Brown, Bergen, House, Hitle ve Dickerson, 2000; Karamanlı, 1998; Yavuz 2005). Diğer taraftan, öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu nedenle özel gereksinimli çocukların eğitimlerini destekleme açısından yetersiz kaldıkları yönünde bulgular da elde edilmiştir (Altun ve Gülben, 2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir araştırmada da, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda çok az bilgi sahibi oldukları için kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kaldıklarını ve dolayısıyla sınıflarında sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun, görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığını ifade ettikleri görülmektedir (Altun ve Gülben, 2009).

Sınıf yönetimi ve davranış problemleriyle baş etmede kullanılan yöntemler, özellikle öğretmenlik yaşantısının ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin ilk yıllarındaki deneyimlerinin yetersiz olması ve genellikle çocukların gereksinimlerindeki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi özellikle sınıf ve davranış yönetimi becerilerinin üzerinde durulması ve kazandırılması gereken bir yeterlilik olmasını gerektirmektedir (Yumuş, 2013).

Yapılan çalışmalar, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu araştırmaların bulguları, sınıftaki özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en

önemli faktörün sınıf yönetimi (Wang, Haertel ve Walberg, 1993) ve öğretmen davranışları (Fidler, 2002; Marzano ve Marzano, 2003; Stage ve Quiroz, 1997; Wang, Haertel ve Walberg, 1993; Wright, Horn ve Sanders, 1997) olduğunu göstermektedir. Buna göre, başarıya zemin hazırlayan etkili bir sınıf yönetimi, öğrenci katılımını artırmakta, problem davranışları azaltmakta ve eğitim zamanının en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesinin eğitimin etkililiği açısından önemli olduğu söylenebilir.

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini inceleyen bir çalışmaya ulaşamamıştır. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini konu alan birkaç çalışma olsa da (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2009; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008), sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarının yönetimine ilişkin görüşlerini, yaşadıkları sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin gereksinimlerini belirlemeye yönelik detaylı bir çalışmaya ulaşamamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında; a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Mesleki kıdem, d) Öğrenim durumu, e) Okul türü, f) Kaynaştırma eğitimini alma durumu, g) Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, kaynaştırma eğitimi yeterliklerini yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Diyarbakır ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve kaynaştırma eğitimi yeterliklerini inceleyen betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimleme, olayları obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur. Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere ulaşma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2002).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir), bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda, bağımsız anaokullarında ve kız meslek liselerinde görev yapan toplam 578 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılabilir evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, ulaşılabilir evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, 27 ilkokulda, 22 bağımsız anaokulunda ve 3 kız meslek lisesinde görev yapan 400 öğretmene ölçek dağıtılmıştır. Uygulama sonucunda eksik doldurulan ölçekler elendikten sonra toplam 342 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin verildiği Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyete göre, kadın öğretmenler grubun % 88.6'sını (f=303) oluştururken, erkek öğretmenler grubun %11.4'ünü (f=39) oluşturmaktadır. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin %57.3'ü (f=196) 30 ve daha az yaş grubunda yer alırken, %42.7'si (f=146) ise 31 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %37.1'i (f=127) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahipken, %44.4'ü (f=152) 5-10 yıl ve %18.4'ü (f=63) ise 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin %9.6'sı (f=33) önlisans öğrenim düzeyine sahipken, %76.9'u (f=263) lisans ve %13.5'inin (f=46) ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre, %36.0'sının (f=123) ilkokullara bağlı anasınıflarında görev yaptığı, %59.9'unun (f=205) anaokullarında ve %4.1'inin (f=14) ise meslek liselerinin uygulama sınıflarında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alma durumlarına göre, %67.3'ünün (f=230) kaynaştırma eğitimi aldığı, %32.7'sinin (f=112) ise kaynaştırma eğitimi almadığı görülmektedir. Son olarak, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkeni incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %31.9'unun (f=109) sınıfta kaynaştırma öğrencisi olduğu, ancak %68.1'inin (f=233) sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	303	88.6
	Erkek	39	11.4
Yaş	30 yaş ve daha az	196	57.3
	31 yaş ve üzeri	146	42.7
Mesleki kıdem	1-5 yıl	127	37.1
	6-10 yıl	152	44.4
	11 yıl ve üzeri	63	18.4
Öğrenim durumu	Önlisans	33	9.6
	Lisans	263	76.9
	Lisansüstü	46	13.5
Okul türü	İlkokul	123	36.0
	Anaokulu	205	59.9
	Meslek Lisesi	14	4.1
Kaynaştırma eğitimi alma durumu	Evet	230	67.3
	Hayır	112	32.7
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu	Var	109	31.9
	Yok	233	68.1
Toplam		342	100.0

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında, öncelikle konuyla ilgili literatür taranarak araştırmanın amacına uygun, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği” ile “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Erol (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği”; fiziksel düzen (5 madde), plan-program (9 madde), zaman yönetimi (6 madde), sınıf içi ilişkiler düzeni (7 madde) ve sınıfta davranış yönetimi (7 madde) olmak üzere 5 faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. Erol (2014) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha değeri .946 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri Likert tipi 5 seçenekli düz cümlelerden oluşturulmuş ve madde seçenekleri; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok az, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman olarak puanlanmıştır. İstatistiksel işlemler bu veriler baz alınarak yapılmıştır. Ölçekte olumsuz yargı içeren ifade bulunmadığından ters yönde puanlama yoluna başvurulmamıştır.

Battal (2007) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği” ise; özel eğitime muhtaç bireyleri tanıyabilme yeterlikleri (3 madde), kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterlikleri (12 madde), kaynaştırma eğitimi ilkelerini bilme ve kullanabilme yeterlikleri (9 madde), ölçme ve değerlendirme yeterlikleri (4 madde) olmak üzere 4 faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlara uygulanan ölçekteki cevapların değerlendirilmesinde Likert tipi 5'li seçenek kullanılmıştır; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Çok katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı ise, 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırma kapsamına alınan okul öncesi öğretmenlerinin demografik niteliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim

durumu, görev yapılan okul türü, kaynaştırma eğitimi alma durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu) yer verilirken, ilgili araştırmacılardan izin alınarak ikinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla yukarıda bahsi geçen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği'nin 5 boyutunda yer alan 33 maddeye yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerini ölçmek amacıyla yine yukarıda bahsi geçen Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği'nin 4 boyutunda yer alan 28 maddeye yer verilmiştir. Ancak bu araştırmada, Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği'nin boyutlarının asıl anlamları ve madde sayıları korunarak sırasıyla; “tanıma”, “yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma”, “ilkeleri bilme ve kullanma”, “ölçme ve değerlendirme” şeklinde düzenlenerek kullanılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen verilere dayanarak ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla diğer bir deyişle ölçeklerin iç tutarlılığını anlayabilmek için, uygulanan güvenilirlik hesaplaması sonucunda Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği için güvenilirlik katsayısı olarak $\alpha = .80$ olarak, Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği için güvenilirlik katsayısı olarak $\alpha = .82$ olarak bulunmuştur. Ölçeklerin iç tutarlılığı için Cronbach-Alpha katsayıları ölçeklerin alt boyutlarına göre de hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Ölçeklerinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alfa Katsayıları

	Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Sınıfın fiziksel düzeni	1-7-8-22-25	.71
	Plan-program	2-9-12-13-14-16-27-29-33	.82
	Zaman yönetimi	3-11-15-18-19-23	.76
	Sınıf içi ilişkiler düzeni	4-5-10-17-26-28-30	.83
	Sınıfta davranış yönetimi	6-20-21-24-31-32	.74
Toplam			.80
Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği	Tanıma	1-2-5	.72
	Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	3-4-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15	.82
	İlkeleri bilme ve kullanma	16-17-18-19-20-21-22-23-24	.75
	Ölçme ve değerlendirme	25-26-27-28	.79
Toplam			.82

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik nitelikleri ile, boyutlar temelinde sınıf yönetimi becerilerinin ve kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin betimlenmesinde yüzde ve frekans istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen bağımsız değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamalar neticesinde hem sınıf yönetimi becerileri hem de kaynaştırma eğitimi yeterlikleri bağımlı değişkenleri için olmak üzere; cinsiyet değişkeninde Mann-Whitney U testi; yaş, kaynaştırma eğitimi alma durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu değişkenlerinde Independent-Samples t Test; mesleki kıdem değişkeninde Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA); öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerinde ise Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Least Significant Difference (LSD) test ve Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul türü, kaynaştırma eğitimi alma durumu ve sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi olma durumuna ilişkin elde edilen bulgular ile

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasındaki ilişkilere dair bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri

3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Genel Görüşlerine Dair

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini en çok sınıfta davranış yönetimi boyutunda ($\bar{x}=4.52$) yeterli gördükleri, en az ise fiziksel düzen boyutunda ($\bar{x}=4.45$) yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Diğer sınıf yönetimi becerileri açısından ise azalan bir sırada sırasıyla; zaman yönetimi ($\bar{x}=4.51$), plan-program ($\bar{x}=4.49$) ve sınıf içi ilişkiler düzeni ($\bar{x}=4.49$) açısından kendilerini yeterli görmekteyiz. Öğretmen görüşleri puan ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tüm sınıf yönetimi becerileri açısından ve toplamda kendilerini “çok üst düzeyde” ($\bar{x}=4.49$) yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Genel Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikler

Boyutlar	f	\bar{X}	SS	SH	Yorum
Fiziksel Düzen	342	4.45	.02	.29	Çok üst düzey
Plan-Program	342	4.49	.01	.25	Çok üst düzey
Zaman Yönetimi	342	4.51	.02	.29	Çok üst düzey
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	342	4.49	.02	.30	Çok üst düzey
Sınıfta Davranış Yönetimi	342	4.52	.01	.27	Çok üst düzey
Toplam	342	4.49	.01	.21	Çok üst düzey

3.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Cinsiyet Değişkenine

Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde, cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, fiziksel düzen [U=5758.500, p>.05], plan program [U=5468.500, p>.05], zaman yönetimi [U=4933.000, p>.05], sınıf içi ilişkiler düzeni [U=4522.000, p>.05] ve sınıfta davranış yönetimi [U=5208.500, p>.05] boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak, gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerini oluşturan tüm alt boyutlarda erkeklere nazaran kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Fiziksel Düzen	A) Kadın	303	172.00	52114.50	5758.500	.79
	B) Erkek	39	167.65	6538.50		
	Toplam	342				
Plan-Program	A) Kadın	303	172.95	52404.50	5468.500	.44
	B) Erkek	39	160.22	6248.50		
	Toplam	342				
Zaman Yönetimi	A) Kadın	303	174.72	52940.00	4933.000	.87
	B) Erkek	39	146.49	5713.00		
	Toplam	342				
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) Kadın	303	176.08	53351.00	4522.000	.16
	B) Erkek	39	135.95	5302.00		
	Toplam	342				
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) Kadın	303	173.81	52664.50	5208.500	.22
	B) Erkek	39	153.55	5988.50		
	Toplam	342				

*p < 0.05

3.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Yaş Değişkenine Göre

Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri, katılımcıların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, fiziksel düzen [$t_{(340)} = -1.57$, p<0.05] ve plan-program boyutlarında [$t_{(340)} = -1.57$, p<0.05], 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin test puan ortalaması ile 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin test puan ortalaması arasında,

31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin fiziksel düzene ilişkin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri, 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olmakla birlikte, her iki grubun, fiziksel düzen ve plan-program boyutları açısından kendilerini “en üst düzeyde” yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Diğer boyutlar olan zaman yönetimi [$t_{(340)} = -1.27$, $p > 0.05$], sınıf içi ilişkiler düzeni [$t_{(340)} = -1.57$, $p > 0.05$] ve sınıfta davranış yönetimi [$t_{(340)} = -1.04$, $p > 0.05$] boyutlarında ise, 30 yaş ve altında olan öğretmenler ile 31 yaş ve üzeri olan öğretmenler arasında test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri, 30 ve daha az yaş grubunda olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olmakla birlikte, her iki grubun da zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi boyutlarında kendilerini “en üst düzeyde” yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Fiziksel Düzen	A) 30 yaş ve daha az	196	4.43	.29	340	-1.57	.01*
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.48	.30			
	Toplam	342					
Plan-Program	A) 30 yaş ve daha az	196	4.47	.26	340	-2.09	.04*
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.53	.24			
	Toplam	342					
Zaman Yönetimi	A) 30 yaş ve daha az	196	4.49	.30	340	-1.27	.21
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.53	.27			
	Toplam	342					
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) 30 yaş ve daha az	196	4.47	.31	340	-1.57	.12
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.52	.29			
	Toplam	342					
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) 30 yaş ve daha az	196	4.51	.28	340	-1.04	.30
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.54	.26			
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Mesleki Kıdem

Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Üç farklı mesleki kıdem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin çalışma sürelerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları; fiziksel düzen [$F_{(2-339)} = .96$, $p > 0.05$], plan-program [$F_{(2-339)} = 2.69$, $p > 0.05$], zaman yönetimi [$F_{(2-339)} = 2.87$, $p > 0.05$], sınıf içi ilişkiler düzeni [$F_{(2-339)} = 2.22$, $p > 0.05$] ve sınıfta davranış yönetimi [$F_{(2-339)} = .26$, $p > 0.05$] boyutlarında öğretmen görüşleri ile çalışma süreleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri ile çalışma sürelerine arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır (Tablo 6).

Söz konusu boyutlara ilişkin olarak her ne kadar katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık görülme de, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini daha yeterli görmekte beraber, tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin kendilerini “en üst düzeyde” yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
Fiziksel Düzen	A) 1-5 yıl	127	4.42	Gruplar arası	.166	2	.83	.96	.38	-
	B) 6-10 yıl	152	4.47							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.44							
	Toplam	342	4.45							
Plan-Program	A) 1-5 yıl	127	4.46	Gruplar arası	.341	2	.170	2.69	.07	-
	B) 6-10 yıl	152	4.53							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.49							
	Toplam	342	4.49							
Zaman Yönetimi	A) 1-5 yıl	127	4.46	Gruplar arası	.465	2	.232	2.87	.06	-
	B) 6-10 yıl	152	4.54							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.52							
	Toplam	342	4.51							
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) 1-5 yıl	127	4.45	Gruplar arası	.393	2	.196	2.22	.11	-
	B) 6-10 yıl	152	4.53							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.49							
	Toplam	342	4.49							
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) 1-5 yıl	127	4.42	Gruplar arası	.037	2	.019	.26	.77	-
	B) 6-10 yıl	152	4.47							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.44							
	Toplam	342	4.45							

*p < 0.05

3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Farklı üç öğrenim durumuna göre gruplandırılmış öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel düzen [$\chi^2_{(2)} = 3.272$, $p > 0.05$], plan program [$\chi^2_{(2)} = .782$, $p > 0.05$], zaman yönetimi [$\chi^2_{(2)} = .499$, $p > 0.05$], sınıf içi ilişkiler düzeni [$\chi^2_{(2)} = .827$, $p > 0.05$] ve sınıfta davranış yönetimi [$\chi^2_{(2)} = 4.701$, $p > 0.05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenim durumunun sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir (Tablo 7).

Ancak, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, “Önlisans” eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin, lisans ve lisansüstü eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerine göre, sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Fiziksel Düzen	A) Önlisans	33	197.48	2	3.272	.19	-
	B) Lisans	263	170.55				
	C) Lisansüstü	46	158.30				
	Toplam	342					
Plan-Program	A) Önlisans	33	197.48	2	.782	.68	-
	B) Lisans	263	170.55				
	C) Lisansüstü	46	182.07				
	Toplam	342					
Zaman Yönetimi	A) Önlisans	33	178.89	2	.499	.78	-
	B) Lisans	263	169.47				
	C) Lisansüstü	46	177.79				
	Toplam	342					
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) Önlisans	33	185.20	2	.827	.66	-
	B) Lisans	263	169.26				
	C) Lisansüstü	46	174.48				
	Toplam	342					
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) Önlisans	33	199.62	2	4.701	.10	-
	B) Lisans	263	171.44				
	C) Lisansüstü	46	151.64				
	Toplam	342	197.48				

*p < 0.05

3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Farklı üç okul türü durumuna göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel düzen [$\chi^2_{(2)} = .640, p > 0.05$], plan program [$\chi^2_{(2)} = .240, p > 0.05$], zaman yönetimi [$\chi^2_{(2)} = 1.782, p > 0.05$], sınıf içi ilişkiler düzeni [$\chi^2_{(2)} = 1.583, p > 0.05$] ve sınıfta davranış yönetimi [$\chi^2_{(2)} = .060, p > 0.05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinin okul türü durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul türünün sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir (Tablo 8).

Ancak, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilkökulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetimine ilişkin fiziksel düzen, sınıfta davranış yönetimi boyutlarında diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha çok yeterli oldukları görüşünde olmakla beraber, plan program, zaman yönetimi boyutlarında anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha çok yeterli oldukları görüşünde oldukları ve sınıf içi ilişkiler düzeyi boyutunda ise meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, diğer okul türlerine göre daha çok yeterli olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Fiziksel Düzen	A) İlkokul	123	175.41	2	.640	.73	-
	B) Anaokulu	205	170.27				
	C) Meslek Lisesi	14	155.07				
	Toplam	342					
Plan-Program	A) İlkokul	123	170.33	2	.240	.89	-
	B) Anaokulu	205	172.96				
	C) Meslek Lisesi	14	160.50				
	Toplam	342					
Zaman Yönetimi	A) İlkokul	123	165.29	2	1.782	.41	-
	B) Anaokulu	205	176.70				
	C) Meslek Lisesi	14	149.93				
	Toplam	342					
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) İlkokul	123	170.88	2	1.583	.45	-
	B) Anaokulu	205	169.68				
	C) Meslek Lisesi	14	203.61				
	Toplam	342					
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) İlkokul	123	173.21	2	.060	.97	-
	B) Anaokulu	205	170.55				
	C) Meslek Lisesi	14	170.39				
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin, kaynaştırma eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, fiziksel düzen [$t_{(340)} = 1.21, p > 0.05$], plan-program [$t_{(340)} = .92, p > 0.05$], zaman yönetimi [$t_{(340)} = 1.41, p > 0.05$], sınıf içi ilişkiler düzeni [$t_{(340)} = 1.13, p > 0.05$] ve sınıfta davranış yönetimi [$t_{(340)} = .531, p > 0.05$] boyutlarında öğretmenlerin test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri ile kaynaştırma eğitimi alma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ancak kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlere göre, sınıf yönetimi becerileri açısından az da olsa kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Eğitimi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Fiziksel Düzen	A) Evet	230	4.46	.29	340	1.21	.23
	B) Hayır	112	4.42	.31			
	Toplam	342					
Plan-Program	A) Evet	230	4.50	.25	340	.92	.36
	B) Hayır	112	4.47	.26			
	Toplam	342					
Zaman Yönetimi	A) Evet	230	4.52	.28	340	1.41	.16
	B) Hayır	112	4.47	.30			
	Toplam	342					
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) Evet	230	4.50	.30	340	1.13	.26
	B) Hayır	112	4.47	.29			
	Toplam	342					
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) Evet	230	4.53	.26	340	.531	.60
	B) Hayır	112	4.51	.29			
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, fiziksel düzen [$t_{(340)} = 1.75, p > 0.05$], plan-program [$t_{(340)} = -.043, p > 0.05$], zaman yönetimi [$t_{(340)} = -1.27, p > 0.05$], sınıf içi ilişkiler düzeni [$t_{(340)} = .676, p > 0.05$] ve sınıfta davranış yönetimi [$t_{(340)} = -.507, p > 0.05$] boyutlarında öğretmenlerin test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 10).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Fiziksel Düzen	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.45	.30	340	.175	.86
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.45	.29			
	Toplam	342					
Plan-Program	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.49	.23	340	-.043	.97
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.49	.26			
	Toplam	342					
Zaman Yönetimi	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.48	.30	340	-1.27	.20
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.52	.28			
	Toplam	342					
Sınıf İçi İlişkiler Düzeni	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.51	.30	340	.676	.50
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.48	.30			
	Toplam	342					
Sınıfta Davranış Yönetimi	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.51	.29	340	-.507	.61
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.53	.26			
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

3.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Genel Görüşlerine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini en çok ilkeleri bilme ve kullanma boyutunda ($\bar{x}=4.39$) yeterli gördükleri, en az ise yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma boyutunda ($\bar{x}=4.06$) yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Diğer kaynaştırma eğitimi yeterlikleri açısından ise azalan bir sırada sırasıyla; tanıma ($\bar{x}=4.36$), ölçme ve değerlendirme ($\bar{x}=4.33$) boyutları bakımından kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmen görüşleri puan ortalamalarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri açısından ve toplamda kendilerini “çok üst düzeyde” ($\bar{x}=4.25$) yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Genel Görüşlerine Göre Betimsel İstatistikler

Boyutlar	f	\bar{X}	SS	SH	Yorum
Tanıma	342	4.36	.02	.46	Çok üst düzey
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	342	4.06	.02	.45	Üst düzey
İlkeleri bilme ve kullanma	342	4.39	.02	.35	Çok üst düzey
Ölçme ve değerlendirme	342	4.33	.03	.47	Çok üst düzey
Toplam	342	4.25	.02	.31	Çok üst düzey

3.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre, tanıma [U=5751.000, p>.05], yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma [U=5549.500, p>.05], ilkeleri bilme ve kullanma [U=4877.000, p>.05] boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ölçme ve değerlendirme [U=4752.500, p<.05] boyutunda ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna cinsiyet değişkeninin doğrudan etki ettiği anlaşılmaktadır (Tablo 12).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde “tanıma”, “yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma”, “ilkeleri bilme ve kullanma” ve “ölçme ve değerlendirme” gibi kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 12).

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tanıma	A) Kadın	303	172.02	52122.00	5751.000	.78
	B) Erkek	39	167.46	6531.00		
	Toplam	342				
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) Kadın	303	172.68	52323.50	5549.500	.54
	B) Erkek	39	162.29	6329.50		
	Toplam	342				
İlkeleri bilme ve kullanma	A) Kadın	303	174.90	52996.00	4877.000	.07
	B) Erkek	39	145.05	5657.00		
	Toplam	342				
Ölçme ve değerlendirme	A) Kadın	303	175.32	53120.50	4752.500	.04*
	B) Erkek	39	141.86	5532.50		

*p < 0.05

3.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, tanıma [$t_{(340)} = -2.13$, p<0.05], ilkeleri bilme ve kullanma [$t_{(340)} = -2.13$, p<0.05] ve ölçme ve değerlendirme [$t_{(340)} = -4.24$, p<0.05] boyutlarında, 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin test puan ortalaması ile 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin test puan ortalaması arasında, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülürken, yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma boyutunda [$t_{(340)} = .21$, p>0.05] ise, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Söz konusu tüm boyutlarda, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, 30 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimi yeterlikleri açısından kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. (Tablo 13).

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Tanıma	A) 30 yaş ve daha az	196	4.32	.47	340	-2.13	.03*
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.42	.44			
	Toplam	342					
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) 30 yaş ve daha az	196	4.06	.44	340	.21	.84
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.05	.47			
	Toplam	342					
İlkeleri bilme ve kullanma	A) 30 yaş ve daha az	196	4.36	.34	340	-2.13	.03*
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.44	.35			
	Toplam	342					
Ölçme ve değerlendirme	A) 30 yaş ve daha az	196	4.24	.50	340	-4.24	.00*
	B) 31 yaş ve üzeri	146	4.45	.40			
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Üç farklı mesleki kıdem grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını sınamak için, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, sadece ölçme ve değerlendirme [$F_{(2-339)} = 3.925$, $p < 0.05$] boyutunda öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farkın, “6-10 yıl” kıdem grubundaki öğretmenler ile “1-5 yıl” kıdem grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .02$). Buna göre, 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ($\bar{x}_B = 4.40$), 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere ($\bar{x}_A = 4.24$) göre kaynaştırma eğitiminin ölçme ve değerlendirme boyutu bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 14).

Diğer boyutlar olan tanıma [$F_{(2-339)} = .725$, $p > 0.05$], yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma [$F_{(2-339)} = .842$, $p > 0.05$] ve ilkeleri bilme ve kullanma [$F_{(2-339)} = .193$, $p > 0.05$] boyutlarında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Her ne kadar anlamlı bir farklılık görülme de, 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere nazaran söz konusu kaynaştırma eğitimi yeterlikleri boyutları bakımından da kendilerini daha çok yeterli görmektedirler (Tablo 14).

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (LSD)
Tanıma	A) 1-5 yıl	127	4.40	Gruplar arası	.302	2	.151	.725	.49	-
	B) 6-10 yıl	152	4.37							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.33							
	Toplam	342	4.36							
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) 1-5 yıl	127	4.03	Gruplar arası	.345	2	.172	.842	.43	-
	B) 6-10 yıl	152	4.10							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.03							
	Toplam	342	4.06							
İlkeleri bilme ve kullanma	A) 1-5 yıl	127	4.38	Gruplar arası	.047	2	.023	.193	.82	-
	B) 6-10 yıl	152	4.40							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.41							
	Toplam	342	4.39							
Ölçme ve değerlendirme	A) 1-5 yıl	127	4.24	Gruplar arası	1.714	2	.857	3.925	.02*	B-A
	B) 6-10 yıl	152	4.40							
	C) 11 yıl ve üzeri	63	4.32							
	Toplam	342	4.33							

*p < 0.05

3.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Farklı üç öğrenim durumuna göre gruplandırılmış öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin tanıma [$\chi^2_{(2)} = 2.137$, $p > 0.05$], yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma [$\chi^2_{(2)} = .554$, $p > 0.05$], ilkeleri bilme ve kullanma [$\chi^2_{(2)} = 3.612$, $p > 0.05$] ve ölçme ve değerlendirme [$\chi^2_{(2)} = 1.069$, $p > 0.05$] boyutlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir

şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenim durumunun kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir (Tablo 15).

Ancak, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, tanıma, yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma boyutlarında “önlisans” öğrenim durumuna sahip olan öğretmenler kendilerini daha çok yeterli görürken, ilkeleri bilme ve kullanma ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında ise “lisans” öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 15).

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Tanıma	A) Önlisans	33	194.12	2	2.137	.34	-
	B) Lisans	263	168.71				
	C) Lisansüstü	46	171.24				
	Toplam	342					
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) Önlisans	33	176.53	2	.554	.76	-
	B) Lisans	263	172.55				
	C) Lisansüstü	46	161.87				
	Toplam	342					
İlkeleri bilme ve kullanma	A) Önlisans	33	141.53	2	3.612	.16	-
	B) Lisans	263	175.79				
	C) Lisansüstü	46	168.45				
	Toplam	342					
Ölçme ve değerlendirme	A) Önlisans	33	170.42	2	1.069	.59	-
	B) Lisans	263	174.01				
	C) Lisansüstü	46	157.95				
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.2.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Okul Türü Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Görev yapılan farklı üç okul türüne göre gruplandırılmış öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece ölçme ve değerlendirme boyutuna [$\chi^2(2) = 5.654$, $p < 0.05$] ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, anaokulunda görev yapan öğretmenler ile, ilkokulda ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir (Tablo 16).

Diğer boyutlar olan, tanıma [$\chi^2(2) = 3.064$, $p > 0.05$], yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma [$\chi^2(2) = 1.656$, $p > 0.05$] ve ilkeleri bilme ve kullanma [$\chi^2(2) = 1.735$, $p > 0.05$] boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ise, görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Ancak, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi yeterliklerini oluşturan tüm boyutlarda, ilkokullarda ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha çok yeterli olduklarını düşündükleri görülmektedir (Tablo 16).

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı fark (Mann Whitney U)
Tanıma	A) İlkokul	123	153.23	2	3.064	.08	-
	B) Anaokulu	205	171.26				
	C) Meslek Lisesi	14	116.82				
	Toplam	342					
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) İlkokul	123	155.82	2	1.656	.20	-
	B) Anaokulu	205	169.71				
	C) Meslek Lisesi	14	126.57				
	Toplam	342					
İlkeleri bilme ve kullanma	A) İlkokul	123	155.65	2	1.735	.19	-
	B) Anaokulu	205	169.81				
	C) Meslek Lisesi	14	123.68				
	Toplam	342					
Ölçme ve değerlendirme	A) İlkokul	123	148.66	2	5.654	.02*	B-A B-C
	B) Anaokulu	205	174.00				
	C) Meslek Lisesi	14	122.96				
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.2.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, kaynaştırma eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre, yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma [$t_{(340)} = 3.15, p < 0.05$] boyutunda kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin test puan ortalaması ile kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenlerin test puan ortalaması arasında, kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimi alma durumunun öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Tablo 17).

Diğer boyutlar olan, tanıma [$t_{(340)} = 1.84, p > 0.05$], ilkeleri bilme ve kullanma [$t_{(340)} = 1.28, p > 0.05$] ve ölçme ve değerlendirme [$t_{(340)} = .92, p > 0.05$] boyutlarında ise, öğretmen görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir. Ancak, kaynaştırma eğitimi yeterliklerini oluşturan tüm boyutlarda, kaynaştırma eğitimini almış öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almamış öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimi bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (Tablo 17).

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Tanıma	A) Evet	230	4.40	.46	340	1.84	.07
	B) Hayır	112	4.30	.43			
	Toplam	342					
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) Evet	230	4.11	.45	340	3.15	.00*
	B) Hayır	112	3.95	.45			
	Toplam	342					
İlkeleri bilme ve kullanma	A) Evet	230	4.41	.32	340	1.28	.20
	B) Hayır	112	4.35	.39			
	Toplam	342					
Ölçme ve değerlendirme	A) Evet	230	4.34	.46	340	.92	.36
	B) Hayır	112	4.29	.49			
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.2.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testine göre; tanıma [$t_{(340)} = .463, p > 0.05$], yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma [$t_{(340)} = -.547, p > 0.05$], ilkeleri bilme ve kullanma [$t_{(340)} = .728, p > 0.05$], ölçme ve değerlendirme [$t_{(340)} = 1.60, p > 0.05$] boyutlarına göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmen görüşlerinin test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 18).

Öğretmen görüşleri arasındaki fark her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı görülme de, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitiminin tüm boyutları bakımından, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlere nazaran daha çok yeterli olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır (Tablo 18).

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Tanıma	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.38	.46	340	.463	.64
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.36	.46			
	Toplam	342					
Yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.07	.43	340	-.547	.59
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.04	.50			
	Toplam	342					
İlkeleri bilme ve kullanma	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.41	.35	340	.728	.47
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.38	.34			
	Toplam	342					
Ölçme ve değerlendirme	A) Kaynaştırma Öğrencisi Var	109	4.39	.46	340	1.60	.11
	B) Kaynaştırma Öğrencisi Yok	233	4.30	.47			
	Toplam	342					

*p < 0.05

3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi yeterlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, fiziksel düzen, plan-program, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi gibi sınıf yönetimi becerileri boyutlarının kaynaştırma eğitimi yeterliklerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; fiziksel düzen, plan-program, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni, sınıfta davranış yönetimi değişkenleri birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.410$, $R^2 = 0.17$) sergilemiştir ($F_{(5-336)} = 13.587$, $p < .01$). Söz konusu 5 değişken birlikte, kaynaştırma eğitimi yeterliklerindeki değişimin %17'sini açıklamaktadırlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri üzerindeki göreceli önem sırası; plan-program ($\beta = 0.166$), fiziksel düzen ($\beta = 0.130$), zaman yönetimi ($\beta = 0.117$), sınıf içi ilişkiler düzeni ($\beta = 0.064$) ve sınıfta davranış yönetimi ($\beta = 0.065$) şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, fiziksel düzen, plan-program ve zaman yönetimi değişkenleri kaynaştırma eğitimi yeterliliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p < .05$). Sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi ise, kaynaştırma eğitimi yeterliliğinin anlamlı yordayıcısı değildir ($p > .05$). Yordayıcı değişkenlerle kaynaştırma eğitimi yeterliliği arasındaki ilişkilere bakıldığında; fiziksel düzen ile ($r = 0.111$) [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.102$)], plan-program ile ($r = 0.142$) [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.131$)], zaman yönetimi ile ($r = 0.109$) [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.100$)] düzeyinde korelasyon gözlenmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Kaynaştırma Eğitimi Yeterlikleri} = (1.499) + (0.137 \times \text{Fiziksel düzen}) + (0.203 \times \text{Plan-program}) + (0.126 \times \text{Zaman yönetimi}) + (0.071 \times \text{Sınıf içi ilişkiler düzeni}) + (0.075 \times \text{Sınıfta davranış yönetimi})$$

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.499	.341		4.392	.00		
Fiziksel düzen	.137	.067	.130	2.048	.041	.111	.102
Plan-program	.203	.077	.166	2.630	.009	.142	.131
Zaman yönetimi	.126	.063	.117	2.013	.044	.109	.100
Sınıf içi ilişkiler düzeni	.071	.064	.069	1.114	.266	.061	.055
Sınıfta davranış yönetimi	.075	.071	.065	1.055	.292	.057	.052
R= .410		R ² = .17					
F ₍₅₋₃₃₆₎ = 13.587		P= .000					

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi eğitim, çocukların okul hayatına ilk adım attıkları süreçtir. Okul öncesi eğitimde alınan eğitim çocukların kişilik gelişimlerini doğrudan etkiler. 0-66 ay dönemlerini kapsayan bu süreç; çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik yıllarıdır. Bu yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmeden, daha çok aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu açıdan, okul öncesi dönemdeki eğitim, çocuğun ilerideki hayatını etkileyecek önemli bir süreç olmakla birlikte (Oktay, 2010), öğretmenin de çocuğun bilişsel, sosyal, psikomotor, duygusal, öz-bakım becerilerini geliştirebilme adına alanına hakim ve sınıf yönetim becerilerine sahip olmasını gerektirir.

Sınıf yönetimi, etkili öğretimin en önemli elemanlarından ve çocuk başarısının en kritik değişkenlerinden birisidir. Ayrıca sınıf yönetimi, öğretmenleri en çok uğraştıran ve onların zamanlarının önemli bir bölümünü alan konuların başında gelmektedir. Öğretmenin mesleğini sevmesi, yaptığı işten doyum elde etmesi, sınıfını yönetmedeki başarısına bağlıdır. Sınıf yönetimi her eğitimcinin her gün karşılaşmak durumunda olduğu bir görevdir. Dersleri planlama, güvenli bir öğrenme ortamı sağlama, öğretmenden ve çocukların davranış problemlerine uygun şekilde karşılık vermektense oluşan karmaşık bir görevdir (Backes ve Ellis, 2003).

Sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin kazandırmak istedikleri davranış biçimlerini istenen düzeyde gerçekleştiremeyecekleri bilinen bir gerçektir (Terzi, 2002). Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin en büyük zorluklarından birisi sınıf yönetimidir. Eğer öğretmenler, öğretimin bu yönünde başarılı olamazlarsa eğitimsel çabalarında da başarısız olabilirler. Başka yönleriyle çok iyi olan birçok öğretmen, sadece sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduğu için işi bırakmak durumunda kalmıştır (Phelps, 1991).

Okul öncesi eğitimi ve öğretmenin sınıf yönetimini etkili kılacak olan bir başka faktör de öğretmenin kaynaştırma eğitimine dair yeterliliğidir. Okul öncesi eğitimin başarılı geçmesi ve öğretmenin sınıf yönetimini daha rahat sağlayabilmesi adına sınıfında bulunan kaynaştırma eğitimi öğrencisi hakkında bir yeterliliğe sahip olması gerekir. Aynı zamanda özel gereksinimli birey için de bu dönem kritik bir dönemdir. Özsoy, Özyürek ve Eripek'e (1989) göre, özel gereksinimli bireyin, okul öncesi dönemden başlayarak, normal eğitim ortamlarından yararlanması toplumun bir üyesi olabilmesi için önemlidir. Sasso ve Rude (1998) ve English, Goldstein, Shafer ve Kaczmarek (1997), bu dönemde özel gereksinimli bireylerin eğitim almalarının onların gelişimini destekleyici olduğunu savunan sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Bu çalışmada da, ilkokullarda, bağımsız anaokullarında ve meslek liselerinin uygulama okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri incelenmeye çalışılmıştır.

4.1. Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini çok üst düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer çalışmaların bulguları da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Denizel-Güven ve Cevher, 2005; Dinçer ve Akgün, 2015). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin genel görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerini en çok sınıfta davranış yönetimi becerileri bakımından yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Davranış yönetiminde öğretmenlerin kendilerini daha çok yeterli görmelerinde öğretmenlik mesleğinin iletişim becerisi gerektiren bir meslek oluşu ve öğretmen-öğrenci etkileşiminde öğretmenin sözel olmayan iletişim becerisi göstermesinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini çok üst düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin alt boyutların tamamında görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak analiz sonuçları, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini daha çok yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde erkek öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli görmelerinde annelik içgüdüleriyle çocukları sevmesi ve mesleğini daha çok benimsemiş olması etkili olmuş olabilir. Aynı şekilde kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmeleri, öğrencilerine daha olumlu ve ılımlı yaklaşımları da etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç, Keskin (2009), Kars (2007), Akkaya-Çelik (2006), Akın (2006), Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan araştırmalarda olduğu gibi kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ise, cinsiyetin öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi, disiplin, vizyon gibi sınıf yönetimi beceri üzerinde etkisi olduğunu saptamışlardır. Bununla birlikte araştırmanın sonucunu destekler nitelikte cinsiyet faktörünün sınıf yönetimi becerileri üzerinde belirleyici bir etken olmadığını ortaya koyan çalışmalara da ulaşılmıştır (Korkut ve Babaoğlu, 2010; Nur, 2012).

Yaş değişkenine göre ulaşılan sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin fiziksel düzen, zaman yönetimi, plan-program boyutlarına yönelik görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, yaşı daha çok olan yani 31 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin yaşı daha az olan öğretmenlere nazaran sınıf yönetimi becerileri bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Bu bulgu, İlgar'ın (2007) yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu durum, yaşla birlikte mesleki olgunlaşmanın getirdiği deneyim öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri bakımından daha olumlu bir görüşe sahip olmalarında etkili olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin tüm alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça bilgi, birikim ve deneyimleri de artmaktadır. Buna paralel olarak yılların verdiği tecrübeyle öğretmenlerin öğrencileri derse karşı güdüleme, öğrencinin ilgisini ders boyunca sürdürme vb. davranışları da gittikçe değişmekte ve gelişmektedir. Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük'ün (2011) yapmış oldukları araştırmalarda da mesleki kıdem arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak başka bir çalışmada (Gezgin, 2009) ise, okul öncesi öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ile sınıf yönetimi becerileri arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu, yani meslekte geçirilen sürenin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisans üstü mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Bu duruma, önlisans mezunu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve buna bağlı alan bilgilerinin daha fazla olması, meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü çıkışlı olmaları, mesleğin gerektirdiği uygulama sürecine daha fazla katılmış olmaları ve uygulama etkinliklerine katılım imkanı bulmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Alan yazında yapılan araştırma sonuçları da, öğrenim düzeyinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğunu (Doğan ve Uzmen, 2003), öğrenim düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını (Turla, Şahin ve Avcı, 2001) ve ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha iyi sınıf yönetimi becerisine sahip olduğunu (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008) ortaya koyarken başka bir çalışma ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarının öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Okul türü değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin ilkökul, anaokulu, meslek lisesi uygulama okulunun bulunduğu sınıflarda çalışıyor olmalarının sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı farkın oluşmasında etkili olmadığı görülmüştür. Ancak şartları elverişli olan okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde yeterli sayıda materyal bulundurarak öğrencilerin dikkatini çekmede ve ilgisini çeken bir sınıf ortamı oluşturmada okulun bulunduğu yer ve okul türünün etkisi olabileceği söylenilebilir. Özellikle öğretmenin fiziksel düzeni sağlarken elverişli şartlarda olan okulların sağlayacağı imkanın daha fazla olacağı bununla beraber sınıf yönetimini sağlamada bir destek unsuru olacağı düşüncesini öne çıkarmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alma durumlarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisine ilişkin ulaşılan sonuçlar, kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin görüşleri arasında sınıf yönetimi becerileri açısından tüm boyutlarda anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Ancak, Kaya'nın (2005) anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlilik düzeylerini incelediği çalışmasında, anasınıfı öğretmenlerinin kendilerini yetersiz bulduklarını saptamıştır. Bu bulgu ile beraber kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde de aksamalar yaşayabileceği düşünülmektedir. Özbaba (2000), Temel (2000), Artan ve Uyanık-Balat (2003), Gomez ve Diken (2003) tarafından yapılan çalışmalarda ise, öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı olumsuz tutuma sahip olmadıkları, öğrenimleri sırasında yeterli ders almadıkları için kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve bu konuda bilgi sahibi olmak istedikleri sonuçlarına ulaşımlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre ulaşılan sonuçlar, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmen gruplarının görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere nazaran sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini az da olsa daha yeterli görmüş olmalarında, kaynaştırma eğitimi öğrencilerini tanıma ve onlara nasıl bir yaklaşım sergileyeceğini bilme, bireysel eğitim programlarından yararlanmalarını sağlama imkânlarının etkili olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin çalışmalara bakıldığında, Temel (2000) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim dersi alan ve almayan öğretmenlerde kaynaştırmaya yönelik genel görüş ve kabulde farklılık olmamakla birlikte, uygulama açısından entegrasyon süreci ile ilgili yeterliklerini daha farklı algıladıkları sonucuna varılmıştır. Schultz, Carpenter ve Turnbull (1991)'a göre; bazı öğretmenlerin engelli çocuklara veya entegrasyona karşı olumsuz

görüŖe sahip olmaları büyük ölçüde özel eğitim ve engelli çocukların özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle entegrasyon çalışmalarının ilk adımı yönetici, öğretmen ve diğere personele doğru ve yeterli bilgilerin verilmesi olmalıdır. Nitekim araştırmalar yeterli derecede bilgilendirilmenin, bireylerin önceki olumsuz tavırlarını, görüşlerini olumlu yönde değıştirdiğini göstermiştir. Okul öncesi dönem çocuklarda sınıf ortamında istedik davranışları kazandırmada, sosyal becerilerini geliştirmede ya da çocukların problem davranışlarını önleme ve davranış sorunlarını azaltmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik müdahale programlarının güncel çalışmalarda yer aldığı görölmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının olumlu yönde değıştiğı, öğrendikleri becerileri uyguladıkları ve izleme çalışmalarında bu uygulamaların devam ettiğı görölmektedir (Carter ve Doyle, 2010; Carlson, Tired, Bender ve Benson, 2011; Driscoll, Wang, Mashburn ve Pianta, 2011; Wenz-Gross ve Upshur, 2012).

4.2. Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin genel görüşlerine dair ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yöntem ve tekniklerini bilme ve kullanma boyutu açısından “üst düzeyde” tanıma, ilkeleri bilme ve kullanma, ölçme ve değıerlendirme boyutlarıyla genel kaynaştırma yeterlikleri bakımından ise kendilerini “çok üst düzeyde” yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alma durumlarıyla açıklanabilir. Ancak, alan yazında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğı sonuçlarına ulaşılmıştır (Altun ve Gülben, 2009; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gök, 2009; Varlier, 2004). Artan ve Uyanık-Balat’ın (2003) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşlerini incelediğı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz buldukları, yine önemli çoğunluğunun kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Cinsiyet değışkenine ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında, kaynaştırma eğitimi yeterlikleri açısından öğretmen görüşleri arasında sadece ölçme ve değıerlendirme alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görölmüştür. Buna karşılık, tanıma, yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma, ilkeleri bilme ve kullanma boyutlarında cinsiyet değışkenine göre anlamlı bir fark görölmemiş ancak söz konusu boyutlarda da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimi bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha çok şefkat duygusu ile hareket edebilmeleri ve sınıflarına bulunan özel gereksinimli öğrenciler ile ilgilenmeleri, onları yeterlilik noktasında olumlu etkilediğı düşünebilir. Sarı ve Bozgeyikli (2003) ve Bilen (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da bu sonucu destekler nitelikte bulgular elde edilmiş, Kuzu (2011), Güven ve Çevik (2011)’in yaptığı çalışmalarda da kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin daha yüksek olduğı tespit edilmiştir.

Yaş değışkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında, tanıma, ilkeleri ve bilme kullanma, ölçme ve değıerlendirme boyutlarında öğretmen görüşleri arasında yaşı daha çok olan öğretmenlerin (31 yaş ve üzeri) lehine anlamlı farklılıklar görölmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yaşı arttıkça mesleki kıdemlerinin ve deneyimlerinin artmasına paralel olarak kaynaştırma eğitimindeki yeterliliklerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenin sınıfında bulunan kaynaştırma eğitimi öğrencilerini görerek kaynaştırma eğitimi noktasındaki bilgisinin, duyarlılığının ve hassasiyetinin kazanıldığını ve öğretmenin bunu gözeterek hareket ettiğı sonucunu ortaya koymaktadır. Özdemir ve Ahmetoğlu’nun (2011) yaptıkları çalışmada da, öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Mesleki kıdem değışkenine ilişkin ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında sadece ölçme ve değıerlendirme boyutunda mesleki kıdemi daha çok olan (11 yıl ve üzeri) öğretmen grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğı görölmüştür. Çalışma süresi ile beraber öğretmenin kendi sınıfında kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşma imkânı da bulabileceğı düşünülürse, kaynaştırma eğitimindeki yeterliliğinin daha çok artacağı söylenebilir. Aynı doğrultuda, Temel (2000) ve Çankaya (2010) tarafından

yapılan çalışmalarda da, mesleki kıdemın kaynaştırma eğitimi yeterliliğini etkilemediği sonucuna ulaşılsa da Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulundurması ve farklı alanlarda özel gereksinimli öğrenciler ile çalışma fırsatı sunacağından mesleki kıdemın kaynaştırma eğitimi yeterliliğini etkileyeceği düşüncesi savunulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğretmen görüşleri arasında kaynaştırma eğitimi yeterlikleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmen görüşleri sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, önlisans mezunu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanıma ve kaynaştırma eğitime yönelik yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma bakımlarından kendilerini daha çok yeterli görürken, lisans mezunu öğretmenlerin ise, kaynaştırma ilkelerini bilme ve kullanma ile kaynaştırma eğitime yönelik ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımlarından kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne ilişkin ulaşılan sonuçlarda ise, öğretmen görüşleri arasında sadece ölçme ve değerlendirme boyutunda anaokullarında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Anlamlı fark görülmeyen diğer boyutlarda da anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarında ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimi bakımından kendilerini daha çok yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durum, görev yapılan okul türünün öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini tanıma ve değerlendirmede, düzeyini belirlemede ve sonraki aşamalarda alınacak önlemlerin planlanmasında belirleyici bir etken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kurumsal anlamda bilgi paylaşımı, yönetim ve rehberlik servisi desteği gibi doğrudan sağlanabilecek hizmetlere erişim kolaylığının getirmiş olduğu avantajlardan yararlanabilmesi bu tür bir olumlu görüşün ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alma durumlarına ilişkin elde edilen sonuçlar, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde kaynaştırma eğitiminde yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma bakımından kendilerini daha çok yeterli görmekle beraber, anlamlı farkın görülmediği diğer boyutlarda da kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitimi konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Bu durum, kaynaştırma eğitiminin meslek öncesi öğrenim sürecinde veya meslek sürecinde hizmetiçi eğitim programlarıyla verilmesinin öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanıma, yöntem ve teknikleri bilme ve uygulama, kaynaştırma eğitiminin ilkelerini bilme ve kullanma ile söz konusu öğrencileri değerlendirmede hem bir farkındalık hem de bir beceri kazandırmada etkin rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, demografik bir bakış açısıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla (233 öğretmen) kaynaştırma öğrencisinin olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim, Duman-Sever'in (2007) "Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen Destek Programının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gelişim Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırmasında eğitimcilerle sorulan "Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi olmasını istiyor musunuz?" sorusuna eğitimcilerin %92'sinin olumsuz yanıt verdiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisini görmek istememesi, diğer yandan kaynaştırma öğrenci sayısının oran olarak az sayıda olması sınıf ortamlarında kaynaştırma öğrencileriyle karşılaşma durumunu etkileyeceği ve bu durumun öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini ve deneyimlerini olumsuz etkileyeceği açıktır. Bu araştırmada, her ne kadar öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiş olsa da sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitime yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları gibi kendilerini daha çok yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

Araştırmada son olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterlikleri arasındaki ilişkilere yönelik yapılan korelasyon analizleri sonucunda; sınıf yönetimi becerilerine ilişkin tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, kaynaştırma eğitimi yeterliklerini oluşturan tüm alt boyutlar arasında da pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Söz konusu iki değişken arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin tüm alt boyutların, kaynaştırma eğitimi yeterliklerine ilişkin tüm alt boyutlarla

pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttığı oranda kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin de artması noktasında bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerindeki artma veya azalma durumu, onların kaynaştırma eğitimi yeterliklerini de aynı yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Regresyon analizi sonuçları da, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin (fiziksel düzen, plan-program, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni, sınıfta davranış yönetimi) onların kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin (tanıma, yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma, ilkeleri bilme ve kullanma, ölçme ve değerlendirme) %17'sini açıkladığını göstermiştir. Yordayıcı değişken konumundaki sınıf yönetimi becerileri boyutlarının, kaynaştırma eğitimi yeterlikleri üzerindeki önem sıraları sırasıyla; plan-program, fiziksel düzen, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi şeklindedir. Ayrıca, fiziksel düzen, plan-program ve zaman yönetimi değişkenleri kaynaştırma eğitimi yeterliliği üzerinde anlamlı yordayıcılar iken, sınıf içi ilişkiler düzeni ve sınıfta davranış yönetimi ise, kaynaştırma eğitimi yeterliliği üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Son olarak araştırma sonuçları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliklerindeki değişimin önemli ölçüde sınıf yönetimi becerileri düzeyleri tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, öğretmenlerin algıladıkları sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olarak kaynaştırma eğitimi yeterlikleri etkilenmektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Kaynaştırma eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlere, öğrencilere ve ailelerine kaynaştırma eğitimi konusunda destek hizmeti sağlanabilir ve özel eğitim danışmanı görevlendirilebilir.
- Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik kurumlar arası işbirliği sağlanabilir.
- Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi eğitim kurumlarının örgütsel ve yönetsel yapısı yasa ve yönetmeliklere uygun olarak düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve kaynaştırma eğitimi yeterlikleri konularında kendilerini geliştirmeleri daha çok desteklenebilir.
- Eğitim fakültelerinde verilen özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi derslerinin etkin bir şekilde kavranabilmesi için teorik ders saatlerinin yanında uygulama ders saatlerinin de konulması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akkaya-Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin alguları (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. (2000). *Okulöncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-pa Yayınları
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Backes, C.E., & Ellis, I.C. (2003, May). The secret of classroom management. *Techniques* (Association for Career and Technical Education), 78(5), 22-25 SL W PD.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Brown, M.S., Bergen, D., House, M., Hitle J., & Dickerson T. (2000). Examining the relevance of developmentally appropriate practices, classroom adaptations and parental participation in the context of an integrated preschool program. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 51-56.

- Carlson, J.S., Tired, H.B., Bender, S.L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 134-154.
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in Early Childhood and Elementary Classrooms. In C. M. Evertson, and C. S. Weinstein, (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, pp. 373-406. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Denizel-Güven, E., & Cevher, F.N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-22.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 187-201.
- Doğan, Ö., & Uzmen, S. (2003). *Okulöncesi dönem eğitimcilerin sınıfta kullandıkları stratejiler ile ilgili görüşleri, Haktanır, G. & Güler, T. (Ed.), OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*, (s.221-228). İstanbul: YA-PA Yayınevi.
- Driscoll, K.C., Wang, L., Mashburn, A.J., & Pianta, R.C. (2011). Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619. doi:10.1080/10409289.2010.502015
- Duman-Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.
- Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir İlçeleri Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde yeni kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Rehber Yayınevi
- Fidler, P. (2002). The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. Retrieved, from <http://www.classsizematters.org/wpcontent/uploads/2012/11/CSR-TCH-2002.pdf>.
- Finger, J. & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. (Çev. Ed. T. Karaköse). Ankara: Nobel.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gomez, R., & Diken, İ. (2003). Early childhood education and special education: Establishing and strengthening common bonds for inclusion. *Boğaziçi University Journal of Education*, 20(1), 1-10.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gürkan, T. (2000). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1279.
- Güven, E., & Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. ISBN: 978-605-5782-62-7, 98-104. www.iconte.org
- Güven, Y., Önder, A., Sevinç, M., Aydın, O., Balat G.U., Palut B. Bilgin H., Çağlak S., & Dibek E. (2004). Sosyal duygusal uyum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. 1. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, (ss.46-47). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- İlgar, L. (2007) *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Katranacı, M. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Keskin, E. (2009). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Koçyiğit, S. (2012). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 146-156.
- Kuru-Turaşlı, N. (2011). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. İçinde: G. Haktanır (Ed), Okul öncesi eğitime giriş (ss. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Laut, J. (1999). Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles, Fall Teachers Education Conference, Charleston, SC, October, Database: ERIC.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6- 17.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Nur, İ. (2012) *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Malatya ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Odom, S., McConnell, S., & Chandler, L. (1994). Acceptability and feasibility of class room-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 226-236.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Orta dereceli kız teknik öğretim okulları okulöncesi eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sibirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. İçinde: A. Oktay (Ed.), İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları, (ss. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbaba, N. (2000), *Okulöncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim, İstanbul.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Özsoy, Y., Özyürek M., & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Phelps, P.H. (1991). Helping Teachers Excel As Classroom Managers. *The Clearing House*, 81(3), 119-122.
- Poyraz, H., & Dere H. (2003). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadık, F. (2003). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 89-97.
- Sarı H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 183-204.
- Sasso, G., & Rude, H.A. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in Mental Retardation*, March, 18-23.
- Schulz, J.B., Carpenter, CD., & Turnbull, A.P. (1991). *Mainstreaming exceptional students: a guide for calssroom teachers (3rd Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Seven, S. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stage, S.A., & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., & Sazak-Pınar, E. (2009, July). The effects of classroom management on the behaviors of the students with disabilities in inclusive classrooms. *Paper presented at the meeting of the LASE Conference*. International Association of Special Education, Alicante, Spain.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., & Güner, N. (2008, November). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher education and special education in changing times: Personel preparation and classroom intervention. *Paper presented at the meeting of the TED Conference*, Dallas, USA.

- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51- 64.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 173-177.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Terzi, A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 155-156.
- Turla, A., Şahin, T. F., & Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151, 95-101.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Wenz-Gross, M. ve Upshur, C. (2012). Implementing a primary prevention social skills intervention in urban preschools: factors associated with quality and fidelity. *Early Education & Development*, 23(4), 427-450.
- Wright, S.P., Horn, S.P., & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yeşilyurt, E., Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Citation Information

Aküzüm, C. & Altunhan, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri İle Kaynaştırma Eğitimi Yeterliklerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.