



(ISSN: 2587-0238)

Geç, H. E. & Coşkun, İ. (2021). Effectiveness of Special Education Program in Early Childhood Period Applied to Teachers Working in Preschool Education Institutions, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 200-246.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.302>

Article Type (Makale Türü): Research Article

---

## EFFECTIVENESS OF SPECIAL EDUCATION PROGRAM IN EARLY CHILDHOOD PERIOD APPLIED TO TEACHERS WORKING IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS\*

**Hatice Ece GEÇ**

National Education Ministry, Martyr Brigadier General Sezgin Erdoğan Special Education School, Çanakkale, Turkey, [ece.973@gmail.com](mailto:ece.973@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-3095-2913

**İbrahim COŞKUN**

Prof. Dr., Trakya University Faculty of Education, Edirne, Turkey, [ibrahimcoskun@trakya.edu.tr](mailto:ibrahimcoskun@trakya.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-6270-7613

Received: 02.01.2021 Accepted: 24.03.2021 Published: 01.04.2021

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effectiveness of the special education program in early childhood period offered to teachers working in pre-school education institutions. Research participants are 15 teachers from 8 different branches who work in a private preschool education institution affiliated to the Ministry of National Education (MNE) in Edirne/TURKEY. The research is action research from qualitative dimensional study designs. Based on the research problem, a needs analysis was conducted to determine the level of knowledge of teachers about special education and inclusion. In line with the needs analysis and the literature, 3 training modules are prepared in line with the 3 main objectives selected by using the *Taba Model* to increase the knowledge level of teachers about special education and inclusion. Modules prepared for education; basic concepts in special education and characteristics of individuals developing differently, behavior management in inclusive environment and effective adaptations, effective teaching adaptations in inclusive environment and preparing an Individualized Education Program (IEP). Research data collected with 1 demographic information form with 8 questions containing the demographic information of the teachers, 3 recognition forms containing 16 questions prepared specifically for each training module and presented before the module, 3 placement forms with 16 questions to be presented after the implementation, totally with 7 forms. Before the modules presented, teachers' pre-module knowledge levels were determined by a pre-application-level determination form containing 16 questions about the module. After the module implementation, the post-application-level determination form was presented to the teachers again and find out how the knowledge levels of the teachers changed at the end of the module were examined. The findings obtained as a result of the research were organized and conveyed within themes. The results obtained were interpreted in line with the relevant sources and made suggestions.

**Keywords:** Special education, preschool, teacher education

---

\* This article was produced from the master's thesis titled "Effectiveness of Special Education Program in Early Childhood Period Applied to Teachers Working in Preschool Education Institutions", under the supervision of the second author.

---

## INTRODUCTION

All kinds of educational activities designed in a systematic, planned and organized manner to ensure the development of children aged 0-6 are generally referred to as “pre-school education” (Ural & Ramazan, 2007). According to Vallberg Roth (2014) the pre-school education system is a more obvious first step in education system that now covers ages 1-5. Pre-school education, which is synonymous with early childhood education, is an education process designed in accordance with children's physical, mental, emotional, social development and individual differences. In this period, which is the first step of human life, the development of the child is the fastest in all areas (Akduman, 2016; Katrancı, 2014). Early childhood education, which is the most basic education in the child's life and provided in the first years of life, contributes to the child's brain development and shaping his personality (Blakemore & Frith, 2005). Early childhood education, in which cognitive development is supported, also encourages the child to social adaptation. In addition, the child learns problem-solving skills (Kitta & Silverius-Kapinga, 2015). Skills such as enhanced motivation, self-efficacy, class adaptation, positive peer interaction, and self-regulation skills are also acquired through early childhood education. All these acquired skills make it easier for the child to learn in later ages (Ou & Reynolds, 2004; Nath & Sylva, 2007). With early childhood education that covers the growth and development of the child, the skills necessary for the child's life are taught and a bridge is established between the future and the child. In this period, it is aimed to ensure the continuity of education by gaining certain beliefs, attitudes, values and habits to the child (Güven & Azkesin, 2012; Zembat, 2005).

Pre-school education is also very important for children with special needs in early childhood. According to Birkan (2010), early education in special education; These are educational services offered with expert support for children aged 0-6 with developmental disabilities or under risk and their families. Contribution of early education to children with special needs; it is to promote the child towards an independent life by providing the child with appropriate and positive behaviors through programs suitable for the child's developmental level (Doğru, 2013). In order for individuals with special needs to participate in the society independently, they should be in the same educational environments with their peers starting from the preschool period (Kulaksızoğlu, 2016). Fletcher (2010) defined inclusion education as placing children with special needs in general education classes alongside their peers with typical development appropriate for their age. Inclusive education is regarded as the most beneficial practice for children with special needs in early childhood (Leatherman & Niemeyer, 2005). Despite the aim for inclusive education to be only about development and learning, there will also be a normalizing effect (Karlsudd, 2021). Comparative studies have consistently shown that students with special needs placed in general education classrooms better than performed those with special needs who are placed in special education classes (Dessemoontet et al. 2012; Ruijs & Peetsma, 2009). In Turkey, with the Decree Law No. 573, which was adopted and entered into force in 1997, it was legalized for individuals with special needs to receive the most appropriate education in the same environment with their peers, and integration practices were legally accepted (Başbakanlık Özürülüler İdaresi, 2002).

Participation in pre-school education is mandatory for children with special needs between 37-66 months. In the education of children with special needs in early childhood, the priority is to receive inclusive education together with their peers in pre-school education institutions (MEB, 2012). The main purpose of inclusive preschool education is; to support the development of children with special needs in all areas, to contribute to the socialization process by strengthening the communication with their peers, and to raise awareness for students with normal development (Metin, 2012). The social and mental development of the child with special needs, who is included in the inclusion education in the preschool period, accelerates, learns new skills by observing their peers, socializes by improving themselves in communication skills, and cognitive development accelerates. In addition, it becomes easier for the child to acquire skills such as getting a diploma, getting a job and earning money, which are important in the process of independence (Odlyurt, 2013). Rafferty et al. (2003) stated that children with special needs who received mainstreaming education displayed higher language development and social skills than children with special needs who did not receive mainstream education. According to Salend (2011), children with special needs not only find the opportunity to have education with their peers, but also feel accepted in the society and belong to the society; As all children receive education together, student diversity and student value are accepted by the society. At the same time, cooperation between students, families, education and society is ensured. With inclusion practices, children with special needs are given the opportunity to learn and socialize by taking their peers as a role model, while they provide normal development opportunities to be more sensitive and support their peers with special needs and help them to accept differences between individuals more easily (Rafferty & Griffin, 2005). Further, teacher attitudes have a major impact on the success of inclusion practices, as their attitudes directly influence instruction in the classroom (Kwon, 2017). Some items are needed for the successful realization of inclusive education. Classroom teachers and other branch teachers, mainstreaming student and family, school staff and school administration, students with normal development and their families and physical conditions are among these factors (Kargin, 2004; Okyay, 2006). The teacher is the person who has a critical role in providing inclusive education qualified (Black Hawkins & Florian, 2012). Teachers are expected to support the mainstreaming student in the classroom. At the same time, it is critical that the teacher is trained in the equipment that can provide inclusive education and has a positive attitude towards inclusive education (Florian, 2012; Varcoe & Boyle, 2013).

Teachers to determine the performance, interests and needs of students with special needs, to set educational goals, to decide on the right teaching method and technique by developing appropriate materials, to determine daily routines in the classroom, to make adaptations in teaching by preparing BEP, to evaluate the program's outputs and student performance by implementing the program, and special education experts, positively affects the success of mainstreaming practices (Kargin, 2004; Metin 2012; Vural & Yıkmiş, 2008). In addition, the teacher's accepting attitude and creating a positive classroom atmosphere is a role model for students with normal development. Therefore, the teacher should help students with normal development in the classroom to understand the situation of their friends with special needs, be a role model in respecting their students' differences, and make adjustments in the classroom without forgetting that every student has the right to equal

education. Various opportunities should be created for students to communicate with each other, and they should be supported for friendship (Batu, 2012; Kargin, 2004; Özdemir, 2010).

Knowing how teachers can help students better enables them to be more competent in the classroom and facilitates classroom management. In addition, the fact that teachers receive training during their education or when they start their profession positively affects their attitudes towards individuals with special needs (Lancaster & Bain, 2010; Richards & Clough, 2004;). Therefore, teachers should be informed about special education and inclusion and be supported by experts, before and during the inclusion education. (Allday et al. 2013; Yıkmiş et al.2018). When the literature is examined, it is seen that the main problem preschool teachers experience in special education and inclusion is due to not having sufficient knowledge and skills (Barned, 2011; Gök & Erbaş, 2011; Sucuoğlu, et al. 2014). Many teachers have not been appropriately trained for the inclusion process with students with disabilities in the preschool setting (Ignatovitch & Smanster, 2015). Teachers also report that they need training, support of special education teachers, appropriate tools and materials to realize successful, and effective inclusion in general classrooms. (Allday et. al, 2013; Donnelly & Watkins, 2011). Teachers who are informed about education and inclusion show more positive attitudes towards mainstreaming practices and feel themselves more competent (Conroy et al., 2013; Gözün & Yıkmiş, 2003; Türkyılmaz, 2019). It has been observed that support for inclusion and special education programs are generally made for preschool teachers and classroom teachers (Hundert, 2007; Özsrkıntı, 2018; Türkoğlu, 2007). In a limited number of studies, trainings on special education for branch teachers have been found (Balçın, 2019; Gözün & Yıkmiş, 2004; Kurt, 2015).

The aim of this study is to determine the effectiveness of the special education program in early childhood applied to teachers working in pre-school education institutions. With the research, it is thought that by increasing the knowledge and competencies of 15 teachers working in pre-school education institutions (they are 3 preschool teachers, 4 assistant preschool teachers, 2 physical education teachers, 2 English teachers, 1 music teacher, 1 science teacher, 1 math teacher, 1 visual arts and ceramics teacher, 1 psychologist) regarding special education and inclusion in early childhood, it is thought that children with special needs in the pre-school period can receive more qualified education. The difference of this research from other studies; it is to increase the level of knowledge of 15 teachers from 8 different branches with the Special Education Program in Early Childhood Period, which is based on the Taba Program development model developed by the researchers by determining the knowledge levels of special education and inclusion. It is also thought that this research will contribute to the literature and provide guiding data for new studies in this field. It is also considered to be a suggestion for Ministry of National Education (MNE) and Council of Higher Education (CHE). In the research carried out for all these purposes, answers to the following questions are sought;

1. What are the scores and levels of the participants regarding the basic concepts in special education and the characteristics of individuals with different development before and after the training?

2. What are the knowledge of the participants about behavior and classroom management and effective adaptations in the inclusive environment before and after the training, as well as their proficiency scores and levels?
3. What are the participants' knowledge of effective teaching practices in the inclusive environment before and after the training and their knowledge of IEP preparation, and their proficiency scores and levels?
4. What are the opinions of the participants on the whole special education program in early childhood?

## METHOD

### Research Model

The research was conducted with action research which is one of the qualitative research methods. Action research is a research approach which involves collecting and analyzing systematic data to reveal problems related to the application process or to understand and solve the problem that a practitioner who is working in a school, such as a teacher, education specialist, administrator, who is in the practice, directly or with a researcher. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Action research, which is used to make in-service trainings effective, helps teachers to obtain information directly by updating their pedagogical knowledge, reinforces the relationship between student success and practice, and encourages teachers to learn new things (Johnson, 2015).

### Participants

The study group of the research consists of 15 teachers working in a pre-school education institution affiliated to the MNE in Edirne/TURKEY, they are 3 preschool teachers, 4 assistant preschool teachers, 2 physical education teachers, 2 English teachers, 1 music teacher, 1 science teacher, 1 math teacher, 1 visual arts and ceramics teacher, 1 psychologist.

**Table 1.** Demographic Information of Participants

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Age	20 and below	6,6
	20-25	53,3
	26-30	33,3
	31 and above	6,6
	Total	100
Graduated School	Faculty of Education	53,3
	PESS	13,3
	Child Development Associate Degree	20
	Child Development High School	6,6
	Total	100
Professional Experience	Less than 1 Year	80
	1-5 years	20
	Total	100
Having a Special Education Lessons	Yes	6,6
	No	93,3
	Total	100
Interacting with a Special Needs Person before	Yes	53,3
	No	46,6
	Total	100

The age range of the participants: 1 (6.6%) 20 years old and under group, 8 (53.3%) in the 20-25 age group, 5 (33.3%) in the 26-30 age group, 1 (6.6%) 31 and over group. Their graduation status are as follows: 8 of the participants (53.3%) Faculty of Education, 2 (13.3%) PESS, 3 (20%) Child Development Associate Degree, 1 (6%) Child Development High School, 1 (6.6%) graduated from the Faculty of Fine Arts. Their experience situations are as follows: 12 (80%) of the participants have less than 1 year of professional experience, 3 (20%) of them have 1-5 years of professional experience. 14 of the participants (93.3%) have taken a special education lesson before, 1 (6.6%) has not taken a special education lesson before. 8 of the participants (53.3%) had interacted with an individual with special needs before, 7 (46.6%) of the participants had not interacted with a special need individual before (Table 1).

### **The Development Process of the Special Education Program in Early Childhood Period**

In this study, the findings of the needs analysis applied to teachers and the literature are taken as basis; the "Special Education in Early Childhood Period" program which is designed as a learner-centered program and includes 3 education modules, is prepared, and it is aimed to update teachers' knowledge of special education and inclusion in early childhood and to increase in depth.

The Taba Model was preferred because the research process was started by determining the needs of the teachers and the inductive approach was used. Steps of the Taba Model; determining needs, determining goals, choosing content, organizing content, choosing learning experiences, determining what will be evaluated and how, controlling the order and relationships of program elements (Erişen, 1998; Demirel, 2012).

At the beginning of the research process, the teachers were directly observed by the researcher at different places and times in the classroom and in the school. Then, in order to determine the topics that teachers feel incomplete and want to learn about special education and inclusion in early childhood, semi-structured interview forms with 10 open-ended questions were used to analyze needs. Needs analysis was carried out with 10 participants who participated voluntarily. Then, 3 general objectives were selected for the training program in line with the interviews with 2 field experts and the literature. A content consisting of 3 modules was prepared by using the modular programming approach. These modules are defined as "*Basic Concepts in Special Education and Characteristics of Different Developing Individuals, Effective Adaptations with Classroom and Behavior Management in Inclusion Environment, Effective Teaching Methods in Inclusion Environment and IEP Preparation*".

Learning experiences were organized in line with the selected goals. Question-answer, direct explanation, discussion and brainstorm techniques were also used by making use of the presentation through the presentation in the training slides created for each module. Informative videos and animations such as general characteristics of the types of individuals developing differences and some teaching methods were also included in the training slides. While evaluating the program, "Pre-Implementation Recognition Form (PIRF)" was used to determine the pre-training knowledge levels of the participants and to make a diagnostic evaluation. In order to

evaluate the knowledge and skills acquired by the participants after the training, the "Post Application-Level Determination Form (PALDF)" was applied to the participants.

In order to determine the comprehensibility and usefulness of the training program, a pilot training application was carried out with a specialist working in special education and a clinical psychologist working in the field of special education. With the provided feedback, the training program and data collection tools were finalized.

#### **Data Collection Proses**

The research started in January 2019 in a pre-school education institution affiliated to the MNE in Edirne province and ended in June 2019. In the process that started with the need analysis made for teachers in January 2019, the Early Childhood Special Education Program was prepared in line with the needs analysis findings and literature, started to be offered to teachers in April 2019. The trainings, started in the beginning of April, lasted 6 weeks in total and were terminated at the beginning of June. 8 hours is allocated for each training module. One training module is completed in two weeks and each training is designed to be 4 hours. The trainings were arranged in a day with 60 minutes of training and a 15-minute break and were completed in 4 sessions. The training, which was given to the participants for 24 hours in total, was carried out in the library of the institution. In each module, the Pre-Application Recognition Form (PARF) developed by the researchers was applied to the teachers before starting the education, and the PALDF developed by the researchers was applied after the training of each module.

#### **Data Collection Tools**

**Personal Information Form:** In the personal information form developed to determine the demographic information of the participants, there are questions about the participants' age, the faculty and department they graduated from, their professional experience, whether they have received any special education training and whether they have worked with a special need individual before.

**Pre-Implementation Recognition Form Regarding Basic Concepts in Special Education and Characteristics of Different Developing Individuals:** It is a 16-question form compiled by reviewing the literature in order to identify the participants' level of knowledge about basic concepts in special education and the characteristics of individuals with different development before the training: 4 questions are based on interpretation, 4 questions are multiple choice, 4 questions are blank filling and 4 questions are arranged as true / false.

**Post-Application Level Determination Form Regarding Basic Concepts in Special Education and Characteristics of Individuals Developing Differently:** It is a form compiled by examining the literature to measure the knowledge level of the participants about the basic concepts in special education after training and the characteristics of individuals with different development, with a total of 16 questions: 4 questions are based on

interpretation, 4 questions are multiple choice, 4 questions are blank filling and 4 questions are arranged as true / false.

**Pre-Practice Recognition Form Regarding Classroom and Behavior Management in Inclusive Environment:** It is a form that is compiled by reviewing the literature in order to define the knowledge level of the participants about pre-education mainstreaming practices and classroom and behavior management, with a total of 16 questions: 4 questions are based on interpretation, 4 questions are multiple choice, 4 questions are blank filling and 4 questions are arranged as true / false.

**Post-Practice Level Determination Form on Classroom and Behavior Management in Inclusive Environment:** It is a form that is compiled by reviewing the literature in order to measure the knowledge level of the participants on post-training mainstreaming practices and classroom and behavior management, with a total of 16 questions: 4 questions are based on interpretation, 4 questions are multiple choice, 4 questions are blank filling and 4 questions are arranged as true / false.

**Pre-Practice Recognition Form for Effective Teaching Methods in Inclusion and Preparing IEP:** It is a form that is compiled by reviewing the literature in order to define information about the effective teaching adaptations and the preparation and use of IEP in the inclusive environment before the education, with a total of 16 questions: 4 questions are based on interpretation, 4 questions are multiple choice, 4 questions are blank filling and 4 questions are arranged as true / false.

**Post-Application Level Determination Form for Effective Teaching Methods in Inclusion and Preparing IEP:** It is a form that is compiled by reviewing the literature in order to measure the knowledge level of the participants about effective teaching adaptations in inclusive environment after education and preparation and use of IEP, with a total of 16 questions: 4 questions are based on interpretation, 4 questions are multiple choice, 4 questions are blank filling and 4 questions are arranged as true / false.

### **Data Analysis**

In this study, since one of the qualitative data collection method "interview techniques" were used, the data analyzed and descriptive and content analysis methods were also used. Before the data were transferred to the computer, the participants (teachers) were coded as "T".

The calculation for the scoring used for the forms is as follows: "3" points for complete and effective answers for each question; "2" points for questions with some deficiencies but containing more than half the expected answer; "1" point for half answers; it is such that there is "0" point for questions that are not answered at all or are answered incorrectly (Akyol, 2006). The highest score that a participant can get in total was calculated as 48 points; the points received by the participants were converted into a 100-point system.



Cut-off scores were determined with the opinions of a field expert who has studies in the field of special education and a field expert from the field of measurement and evaluation. Accordingly, over 100 points; Participants scoring 0-40 points were evaluated as having insufficient knowledge, participants scoring between 41-80 points as having sufficient knowledge at medium level, participants scoring between 81-100 points as having sufficient knowledge. While calculating the change percentages, the difference between the pre-training and post-training scores of the participants was calculated, the difference was multiplied by 1% of the highest score received.

### **Reliability and Validity**

In order to ensure the reliability of the research, a detailed literature review was carried out on the problem and sub-problems of the research and the theoretical framework of the research before the implementation. After each training module was presented to the teachers, the activities and feedbacks carried out during the training process were evaluated with a field expert, and flexibility and liveliness was ensured in the process. Literature review continued on new situations encountered during the research process, and studies were revised when necessary.

In order to ensure the validity of the study, in accordance with the literature and needs analysis, it was determined which subjects' teachers need training in special education and the purpose of the study was clearly determined. In the findings section of the study, the findings were analyzed with direct quotations from the examples of the participants' views and the findings were discussed in the light of the literature. Since the findings of the research can be determined in similar environments and the questions of the research and the results of the research are found in parallel, it is thought that the research has external validity.

### **FINDINGS**

Araştırmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacını ve problemini destekler nitelikte olmalıdır. Bulgular kısmında sadece bulgular sunulup açıklanmalıdır. Asla yorum yapılmamalıdır. Yorum, tartışma ve sonuç kısmında yapılmalıdır. Bulgular bölümünde gerek görüldüğünde tablo, şekil, grafik veya resimlerle kullanılıp açıklama yapılabilir.

In this section, the score tables regarding the answers given by the participants to the questions, the knowledge competencies according to the scores, and the opinions and suggestions of the participants about the education are presented.

In Table 2, participants are given the points they got from the recognition form applied before training on the basic concepts in special education and the characteristics of individuals who develop differently, and the scores they got from the level determination form after the training was converted into a 100-point system. The difference between the pre-training and post-training scores of the participants was calculated and the change

percentages multiplied by 1% of the highest score obtained were determined. Participants who score between 0-40 points are said to be insufficient, those who score between 41-80 points as moderate sufficient, and those who score 81 and above have sufficient knowledge.

**Table 2.** Participants' Scores and Levels Regarding the Basic Concepts in Special Education and the Characteristics of Individuals with Different Development Module Before and After the Training

Participants (Teachers)	Pre-training Score	Post-training Score	Percentage of Change	Pre-education level	Post-training level
T1	12,5	64,5	%33,5	Insufficient	Modarate
T2	50	77	%20,7	Modarate	Modarate
T3	6,25	58,3	%30,3	Insufficient	Modarate
T4	43,7	70	%18,4	Modarate	Modarate
T5	27	47,9	%10	Insufficient	Modarate
T6	41,6	77	%27,2	Insufficient	Modarate
T7	47,9	89,5	%37	Modarate	Yeterli
T8	37,5	83,3	%38	Insufficient	Yeterli
T9	50	72,9	%16,4	Modarate	Modarate
T10	62,5	87,5	%21,7	Modarate	Sufficient
T11	25	70,8	%32	Insufficient	Modarate
T12	39,5	85,4	%39	Insufficient	Sufficient
T13	35,4	58,3	%13,2	Insufficient	Modarate
T14	33,3	70,8	%47,4	Insufficient	Modarate
T15	22,9	83,3	%50,1	Insufficient	Sufficient

As seen in Table 2, the information exchange percentage of the participants is between 10% and 50.1%. Before the training, 9 (60%) of the participants were determined to have “insufficient knowledge” by scoring between 0-40 points, and 6 (40%) were determined to have “moderate knowledge” by scoring between 41-80 points. After the training, 10 (66.6%) of the participants were determined to have “moderate knowledge” by scoring between 41-80 points, and 5 (33.3%) scored 81 and above and had been determined to have sufficient knowledge.

Examples for the answers given by the participants with a high percentage of change to the questions before and after the training are presented below.

The responses of the participants to the question "What are the Symptoms of Attention Deficit and Hyperactivity Disorder" asked before the training are as follows:

T7: "Too much use of tablets and phones, lack of environments where he can discharge his energy, problem of focusing".

T15: "Technological tools".

The responses of the participants to the question "What are the Symptoms of Attention Deficit and Hyperactivity Disorder" asked after the training are as follows:

T7: "Focusing on other directions, inability to wait in line, not to act together, excessive mobility, not being able to control yourself".

T15: "The child cannot sit on his seat, has difficulty paying attention to the activity, talking too much".

In Table 3, the points they got from the recognition form applied before the participants were given training on behavior and classroom management in the inclusion environment and the scores they got from the level determination form after the training was given by converting into a 100-point system. The difference between the points that the participants got before and after the training was calculated, multiplied by 1% of the highest score obtained, and the change percentages were determined. Participants who score between 0-40 points are named as “insufficient”, those who score between 41-80 points as “moderate sufficient”, and those who score 81 and above as “sufficient”.

**Table 3.** Participants' Scores and Levels of Behavior and Classroom Management in the Inclusive Environment Before and After the Training and Effective Adaptations

Participants (Teachers)	Pre-training Score	Post-training Score	Percentage of Change	Pre-education Level	Post-education Level
T1	37,5	89,5	%46,2	Insufficient	Sufficient
T2	50	87,5	%32,6	Modarate	Sufficient
T3	18,7	75	%42,3	Insufficient	Modarate
T4	31,2	79,1	%37,8	Insufficient	Modarate
T5	31,2	87,5	%48,9	Insufficient	Sufficient
T6	31,2	87,5	%48,9	Insufficient	Sufficient
T7	43,7	91,6	%43,5	Modarate	Sufficient
T8	18,7	95,8	%73,2	Insufficient	Sufficient
T9	47,9	93,7	%42,9	Modarate	Sufficient
T10	20,8	81,2	%49	Insufficient	Sufficient
T11	12,5	83,3	%58,9	Insufficient	Sufficient
T12	43,7	85,4	%35,6	Insufficient	Sufficient
T13	33,3	77	%33,6	Insufficient	Modarate
T14	35,4	45,8	%4,7	Insufficient	Modarate
T15	14,5	58,3	%25,5	Insufficient	Modarate

As seen in Table 3, the information exchange percentage of the participants is between 4.7% and 73.2%. Before the training, 11 (73.3%) of the participants were determined to have “insufficient” knowledge by scoring between 0-40 points, and 4 (26.6%) were determined to have “moderate knowledge” by scoring between 41-80 points. After the training, 10 (66.6%) of the participants were determined to have “moderate knowledge” by scoring between 41-80 points, 5 (33.3%) scored 81 and above and had been determined to have “sufficient knowledge”.

Examples of the answers given by the participants with a high percentage of change to the questions before and after the training are presented below.

Asked before the training "Can you give examples of the adaptations that a teacher with mainstreaming student can make in the classroom?" Participants' responses to the question are as follows:

T10: *“Physical adaptations can be made within the classroom depending on the condition of disability. The situation should be explained to children with normal development in the classroom in a way that they can understand.”*

T11: - (No answer)

Asked after the training, "Can you give examples of the adaptations that a teacher with mainstreaming student can make in the classroom?" Participants' responses to the question are as follows:

T10: "Some routines with positive language and positive rules should be established, rules should be supported with visuals, correct answers and behaviors should be reinforced immediately, children who are in the majority according to the type of mainstreaming should be informed about the situation".

T11: "Appropriate behaviors should be reinforced by increasing, socialization with peers should be ensured, routines should be established, rules should be established, there should be a positive language".

In Table 4, the points they got from the recognition form applied before the participants were given training on effective teaching practices and IEP preparation in the mainstreaming environment and the scores they got from the level determination form after the training was converted into a 100-point system. The difference between the pre-training and post-training scores of the participants was calculated and the change percentages multiplied by 1% of the highest score obtained were determined. Participants who score between 0-40 points are said to be "insufficient", those who score between 41-80 points as "moderate knowledge", and those who score 81 and above have "sufficient knowledge".

**Table 4.** Participants' Scores and Levels of Effective Teaching Practices in Inclusive Environment Before and After the Education and for Preparing IEP

Participants (Teachers)	Pre-training Score	Post-training Score	Percente of Change	Pre-training level	Post-training level
T1	37,5	81,2	%35,4	Insufficient	Sufficient
T2	62,5	95,8	%31,9	Modarate	Sufficient
T3	16,6	50	%16,7	Insufficient	Modarate
T4	33,3	70,8	%26,5	Insufficient	Modarate
T5	12,5	62,5	%31,2	Insufficient	Modarate
T6	27	87,5	%52,9	Insufficient	Sufficient
T7	58,3	93,7	%33,1	Modarate	Sufficient
T8	35,4	87,5	%45,5	Insufficient	Sufficient
T9	47,9	91,6	%40	Modarate	Sufficient
T10	58,3	83,3	%20,7	Modarate	Sufficient
T11	27	70,8	%31	Insufficient	Modarate
T12	47,9	81,2	%27	Modarate	Sufficient
T13	25	68,7	%30	Insufficient	Modarate
T14	25	64,5	%25,4	Insufficient	Modarate
T15	33,3	64,5	%20,1	Insufficient	Modarate

As seen in Table 4, the information exchange percentage of the participants is between 16.7% and 52.9%. Before the training, 10 (66.6%) of the participants were determined to have "insufficient knowledge" by scoring between 0-40 points, and 5 (33.3%) were determined to have "moderate knowledge" by scoring between 41-80 points. After the training, 8 (53.3) of the participants were determined to have "moderate knowledge" by scoring between 41-80 points, and 7 (46.6) were determined to have "sufficient knowledge" by scoring between 81 and above.

Examples of the answers given by the participants with a high percentage of change to the questions before and after the training are presented below.

Before the training, "If you have to prepare a IEP, what kind of path would you follow?" Participants' responses to the question are as follows:

T8: "I consult a psychologist or a special education teacher".

T9: - (No answer).

The questions after the training "If you have to prepare IEP, what kind of path would you follow? Participants' responses to the question are as follows:

T8: "First, I evaluate the child by observing it for a while. After the observation, I determine the appropriate goals for the child with the special education teacher. After determining the goals, I choose the method, technique and material that best suit the purpose. Then I determine how to do the evaluation. "

T9: "I determine the strengths and weaknesses of the child and what they can do by observing them. I prepare lesson plans by writing the goals suitable for the child's performance. I choose the appropriate method to achieve the goals. In consultation with the special education teacher, I question the appropriateness of the method and the appropriateness of the materials. If I need support services, I add them as well. I decide how much to do the evaluation. I create IEP by asking the parents' opinions."

In Table 5, the opinions of the participants about the Special Education Program in the Early Childhood Period are presented as themes.

**Table 5.** Participants' Views on the Whole Early Childhood Special Education Program

Category	Themes	Frequency (f)	Percentage (%)
Opinions	Providing New Knowledge	11	39,2
	Pleasant	5	17,8
	Useful	4	14,2
	Short-term	2	7,2
	To be Effective	2	7,2
	To be Liked	2	7,2
	Permanent	1	3,5
	Awareness Raising	1	3,5
	Total Answers	28	-
	Number of Respond Participants	13	86,6
Number of non-Respond Participants	2	13,3	

As seen in Table 5, "What are your opinions and suggestions about the special education program in the early childhood period presented?" 13 (86.6%) participants answered the question, 2 (13.3%) participants preferred not to answer the question. Participants provided multiple opinions and suggestions. The most frequently reported opinion of the participants was "providing new knowledge" with 11 (39.2%). This answer is "pleasant" with 5 (17.8%) answers, "useful" with 4 (14.2%) answers, "short-term" with 2 (7.2%) answers, 2 (7%, 2) "to be effective" with 2 (7.2%) answers, "to be liked" with 2 (7.2%) answers, "permanent" with 1 (3.5%), and "awareness raising" with 1 (3.5%) answer. followed. Examples of the opinions of the participants are presented below.

T1: "Dear Instructor ....., the education you have prepared will benefit us at every moment of our life. Thank you for giving us important information both in our teaching and social life. "

T8: *"I liked the seminar. I had a special interest in individuals with autism. I think the seminar gave me more information on autism. Thank you."*

T12: *"The presentation made was very helpful in completing our missing information. Especially the videos made the presentation more permanent and enjoyable. Thanks"*

## **CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS**

When the results of the research are examined, it is seen that the knowledge level of the teachers about the basic concepts in special education and the characteristics of individuals who develop differently is at an inadequate or medium enough level. Considering that preschool teachers are the first group of teachers that children encounter in special education, where early diagnosis and early education are important, pre-school teachers have an important role in diagnosis and guidance. Therefore, it is extremely important for preschool teachers to have a command of the characteristics of individuals who develop differently. When the national and international literature was scanned, many studies revealed that teachers were insufficient in special education inclusion practices in pre-school education (Çerezci, 2015; Martinez, 2003; Taş, 2019). Er-Sabuncuoğlu (2016), in her research in which he measured the Autism Spectrum Disorder (ASD) knowledge of preschool teachers, concluded that the ASD knowledge levels of the teachers were insufficient for awareness, early diagnosis and inclusion practices. Liu et al. (2016) investigated the knowledge levels of 471 preschool teachers about ASD. As a result, most of the teachers do not have sufficient knowledge about ASD. In addition, teachers did not receive sufficient training on ASD at the undergraduate level. Barning et al. (2011) stated that 2/4 of the pre-service teachers could not distinguish the characteristics of the types of disability from each other and that they confused the characteristics of the types of disabilities with each other. Hendricks (2008) and Segall (2008) examined teachers' level of knowledge about ASD and concluded that teachers have knowledge, but this level of knowledge is not sufficient. Dort et al. (2020) stated that teachers' have insufficient knowledge Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) and that none of the teachers can answer all questions about ADHD correctly. Bozarslan & Batu (2014), Engstrand (2014) and Varlier (2004) found that teachers' knowledge and skills were insufficient in their research in which they examined the competencies of preschool teachers in inclusion and special education. Forlin et al. (2008) investigated the views of teachers who continue mainstreaming education and work with students with intellectual disability and found that the level of knowledge of teachers is insufficient in issues such as problem behaviors, social competence of the student, and parental communication.

When the results of the research are examined, it is seen that the knowledge level of teachers increases after receiving training on basic concepts in special education and the characteristics of individuals who develop differently, and they are at a medium level sufficient and sufficient. Çitil (2018), Deniz (2019) and Türkyılmaz (2019) developed and implemented special education programs for teachers and teacher candidates from various branches. They stated that after the applied training programs, teachers felt more competent and their knowledge and skills increased. Türkoğlu (2007) conducted informative studies for primary school teachers on special education and found that at the end of the study, teachers' knowledge level increased and their attitudes

improved positively. Carrol et al. (2003), it was found that teacher candidates experience less uncertainty, increase their self-efficacy and exhibit more positive attitudes after receiving special education training in Australia, with 220 teacher candidates. Martinez (2003), on the other hand, determined that as a result of the 15-week special education master's course, the participants' self-efficacy and teaching adaptation skills in mainstreaming applications increased. Other studies have shown that the attitudes of the participants, whose level of knowledge about special education increased, towards individuals with special needs also improved positively (Eye & Destroyed, 2004; Hunt & Hunt, 2004 Thompson; Emrich & Moore, 2003).

When the results of the research are examined, it is seen that the knowledge of the teachers about classroom and behavior management in the inclusive education is insufficient or medium sufficient. Majoko (2018) conducted a research with 24 preschool teachers. Teachers lacked effective classroom management strategies, including the use of reinforcers and they have difficulty in making the necessary physical arrangements in the classroom. Amr et al. (2016) investigated the knowledge, attitude and competencies of teachers who teach inclusive education in Jordan. As a result of the study conducted with 87 primary school teachers, it was determined that the teachers did not have sufficient and appropriate knowledge about inclusion, and this inadequacy was due to the lack of special education lessons that teachers took during their education. Vlachou & Fyssa (2016) and Webster & Blatchford (2015), in their studies with teachers who provide inclusive education in primary education, found that teachers had problems in meeting the needs of students with special needs and therefore the quality of inclusive education was insufficient. Çerezci (2015), in her research with preschool teachers, stated that teachers did not make the necessary adaptations in the inclusion education, did not use the necessary methods and techniques, and could not provide material diversity, and that teachers felt themselves inadequate. Akalın (2015) and Özen et al. (2013) stated that teachers provide instant solutions because they do not know what to do when they encounter problem behaviors in the inclusion environment Humphrey and Symes (2013) in their study with 53 teachers who attended inclusive education with children diagnosed with ASD, stated that teachers found inclusive education useful but had problems in dealing with difficult behaviors. Sukbunpant et al. (2012), in their study with preschool teachers, concluded that teachers perceive themselves as having insufficient knowledge and skills in inclusion, and that the education they received on inclusion was theoretical rather than practical. Artan and Uyanık-Batal (2003), on the other hand, found that preschool teachers had insufficient knowledge on inclusion and stated that teachers wanted to inform more and needed support on this issue.

When the results of the research are examined, it is seen that after the teachers receive training on inclusion practices, their knowledge level increases and is at a medium level sufficient or sufficient. Sonmez et al. (2019) and Özsirkintı (2018) organized an in-service training to increase the knowledge level of preschool teachers about mainstreaming practices. While there was an increase in the knowledge level of the teachers participating in the training, they stated that after the training, teachers felt more competent in inclusion. In addition, it was determined that teachers who participated in the training had a positive attitude towards mainstreaming practices and students with special needs. Bryant (2018) researched the views of 8 preschool teachers on

inclusion education. All participants believed the training was important and all expressed the view that additional training would be beneficial. However, the majority stated that they received limited training in special education. Additionally, although all participants had a positive attitude towards teaching, they expressed their opinion that additional education would further improve their attitudes and students' attitudes, which would lead to positive results. Muccio et al. (2014), in their study with preschool teachers, stated that the biggest obstacle to inclusion was the lack of knowledge. Teachers stated that they need more training on inclusion. Kraska and Boyle (2014) analyzed pre-school and classroom teacher candidates' attitudes towards mainstreaming and they found that the attitudes of pre-service teachers who took courses on mainstreaming were more positive than those who did not take courses.

When the results of the research are examined, it is seen that the teachers have insufficient or moderate sufficient knowledge about effective teaching adaptations and IEP preparation in inclusive environment. Being able to individualize education is extremely important for children with special needs to receive a quality education. Therefore, teachers are expected to be competent in this area. Söğüt and Deniz (2018) and Tekin-Ersan and Ata (2016) also stated that as a result of their research on the preparation skills of preschool and classroom teachers, teachers had difficulties in preparing IEP, they definitely needed a resource while preparing IEP and they wanted to be informed about it. Parasız and Demirci (2017) as a result of their research with 42 music teachers working in Erzurum, stated that teachers had problems while preparing IEP and they could prepare it through school counselors. In addition, music teachers mentioned that their knowledge on inclusive education was insufficient. As a result of his research with 15 teachers, Tuna (2015) concluded that teachers partially used natural teaching strategies in their education process, they could not use them systematically, and teachers wanted to receive training on these subjects. Sucuoğlu et al. (2014), on the other hand, stated that the most difficult areas of pre-school teachers regarding inclusion are opportunity teaching, teaching methods in early childhood, such as teaching in a natural environment, and the preparation of IEP. Lee-Tarver (2006), Jeweler (2011), and Johns et al. (2002) stated that teachers had difficulties in preparing IEP and in instructional adaptation, their knowledge about planning and implementation was insufficient, and that they had incorrect information in the IEP evaluation process. The teachers stated that they wanted to receive training on the subject.

When the results of the research were examined, it was determined that after the teachers received training on effective teaching adaptations and preparation of IEPs in the inclusive environment, their knowledge level increased and they had moderate or sufficient knowledge. Balçın et al. (2019) provided applied training to pre-service teachers on the IEP process and found that at the end of the training, pre-service teachers' anxiety towards inclusion decreased. Diken et al. (2014), on the other hand, provided teachers with training on natural teaching strategies within the scope of the natural education project they carried out with preschool teachers and determined that the level of knowledge of teachers increased at the end of the project. Gianoumis et al. (2012) presented a training program including natural language teaching strategies to 3 teachers working with children diagnosed with ASD. At the end of the training program, they determined that teachers used natural



language teaching strategies correctly, and as a result of the observations, they determined that children's vocalization skills increased and problem behaviors decreased. Maeden et al. (2012) provided coaching training on natural teaching methods to teachers in their study with 3 teachers. At the end of the training, they determined that the teachers applied natural teaching strategies more successfully in their classes, and their applications were permanent and generalizable. Clough (2004) examined 120 pre-service teachers' opinions about inclusive education and concluded that pre-service teachers generally have a positive attitude, but they need more training strategies to support students with special needs.

The results of the study show that the level of knowledge of teachers working in pre-school education institutions about special education and inclusion is insufficient. Although teachers do not have sufficient information about the characteristics of individuals with special needs, they also do not know the distinctive features required to make a diagnosis. Although teachers do not have the necessary skills about classroom management in the inclusive environment, they cannot offer solutions to problem behaviors that develop in the classroom. Teachers are not familiar with the special education methods and techniques required to teach students with special needs in early childhood. Teachers do not have sufficient knowledge and skills about preparing IEP, which is an important element for student development and follow-up. Within the scope of the research, a significant increase was observed in the knowledge level of teachers after the training given to teachers in line with the subjects that teachers were inadequate. Teachers were able to define the characteristics of individuals with special needs and talk about the basic principles of special education. They were able to propose solutions to problem behaviors in the classroom and give examples of adaptations that can be made in the classroom. It was observed that teachers' knowledge of teaching methods by which they can work with children with special needs increased after the education received. In addition, it was determined that teachers' knowledge improved in the IEP preparation skill. All these results show that the research is effective.

Based on the findings and results of the research, some suggestions can be made for institutions and for future research as follows:

- Through the MNE and Counseling Research Center (CRC), this training program can be offered to pre-school teachers by ensuring the participation of more teachers.
- Through the MNE and CRC, this education program can be presented to the preschool education administrators who are engaged in mainstreaming.
- After this training program, teachers' attitudes towards children with special needs and changes in their classroom behavior can be examined.
- A special education consultant can be assigned in all schools where inclusion practices are carried out. The consultant can organize in-service trainings at certain time periods, update the knowledge of the teachers, and provide support in matters that the teacher needs help.

- In the in-service trainings for special education and inclusion for all branches, problems can be determined first by making a needs analysis, and then trainings can be organized in which teachers can interact with special needs students.
- Programs that can be accessed online can be prepared for teachers who teach inclusive education, sample activities, lesson plans, and IEP plans can be shared. Teachers can communicate with each other through online platforms.
- For all teaching programs in education faculties, Higher Education Institution (HEI) can increase the hours of special education and inclusion, expand the content of the courses and include applied courses.
- Special education and mainstreaming internship and observation program can be applied for at least one semester for all teaching programs in education faculties.

#### ETHIC TEXT

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

**Author(s) Contribution Rate:** The 1<sup>st</sup> author's contribution rate to this article is 60%, the second author's contribution rate to this article is 40%.

#### REFERENCES

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 215-234.  
[https://doi.org/10.1501/ozlegt\\_0000000230](https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000230)
- Akduman, G. (2016). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Balat-Uyanık G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Nobel.
- Allday, R., Neilsen-Gatti, S., Hudson, T. M. (2013). Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-service Curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36, 298-311.
- Alhassan, A. K., & Abosi, O. C. (2014). Teacher Effectiveness in Adapting Instruction to the Needs of Pupils With Learning Difficulties in Regular Primary Schools in Ghana. *SAGE Open*, 4(1).  
<https://doi.org/10.1177/2158244013518929>
- Amr, M., Natour-Al, M., Abdallat-Al, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion In Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 65-80.
- Balçın, M., D., Coştu, F., & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı Hazırlama Becerisine Sahip Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1194-1217.

- Barned, N., Knapp, N., & Neuharth-Pritchett, S. (2011) Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Batu, S. (2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma. Diken, İ. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma*. (s. 520-531). Pegem.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi (2002). 573 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Özürlülerle İlgili Mevzuat, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Yayınları, Ankara.
- Birkan, B. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Akçamete, G. (Ed). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Kök .
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom Teachers' Craft Knowledge of Their Inclusive Practice. *Teachers and Teaching Practice*, 18, 567-584.
- Blakemore, S., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain*. Blackwell.
- Bryant, P. J. (2018). A Phenomenological Study of Preschool Teachers' Experiences and Perspectives on Inclusion Practices. *Cogent Education*, 5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>
- Bozarslan, B., & Batu, S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin OkulÖncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 86-108.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early Identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children At Risk for Emotional or Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a Call for Action. *Behavioral Disorders*, 29 (3), 224-236.
- Carroll, A., B., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M., S. (2018). "Özel Eğitim Lisans Dersinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Düzeylerine ve Engellilere Yönelik Tutumlarına Etkisi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterlikleri Programının Etkililiği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of Inclusion The Academic Achievement and Adaptive Behaviour of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Diken, İ., H. Çuhadar, C., Diken, Ö., Arkan, A., & Ünlü, E. (2014). *Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler İçin Doğal Öğretim Süreci*. Eskişehir: 114K164 Kodlu TÜBİTAK Projesi

- Doğru, S. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Doğru, S., & Saltalı N. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim* (s. 37-99). Maya Akademi.
- Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2020). What Teachers Think and Know about ADHD: Validation of the ADHD-schol-expectation Questionnaire (ASE). *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843142>
- Donnelly, V., Watkins, A. (2011). *Teacher Education for Inclusion in Europe. Prospects*, 41, 341-353.
- Engstrand, Z., R. (2014). Inclusion of Preschool Children with Autism in Sweden: Attitudes and Perceived Efficacy of Preschool Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 170-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Er-Sabuncuoğlu, M. (2016). Otizm Bilgi Düzeyi: Okul Öncesi Eğitimcileri. *H.Ü Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-52. <https://doi.org/10.21020/husbfd.259140>
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1).
- Fletcher, J. (2010). Spillover Effects of Inclusion of Classmates with Emotional Problems on Test Scores in Early Elementary School. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29, (69-83). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1424191>
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Diverse Classrooms: Key Lessons for the professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63, 275-285.
- Forlin, C. (2003). Pre-service Teacher Education: Involvement of Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Learning*, 10, 317-326.
- Forlin, C., Keen, M., & Barret, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with Inclusivity in an Australian Context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264.
- Gianoumis, S., Seiverling, L., & Sturney, P. (2012). The Effects of Behavior Skills Training on Correct Teacher Implementation of Natural Language Paradigm Teaching Skills and Child Behavior. *Behavioral Interventions*, 27, 57-74. <https://doi.org/10.1002/bin.1334>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(3), 66-87.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusundaki Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77
- Güven, G., & Azkeskin, K. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. Diken, İ. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 2). Pegem Akademi.
- Hendricks, D. R. (2008). *A Descriptive Study of Special Education Teachers Serving Students with Autism: Knowledge, Practices Employed and Training Needs* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Virginia Commonwealth. <https://doi.org/10.25772/CXC7-XE22>

- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive Education for Pupils Autism Spectrum Disorders in Secondary Mainstream Schools: Teacher Attitudes Experience and Knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Hundert, J. P. (2007). Training Classroom and Resource Preschool Teachers and Disabled to Develop Inclusive Intervention for Children with Disabilities: Generalization to New *Intervention Targets*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 159-173.
- Hunt, C. S., & Hunt, B. (2004). Changing Attitudes Toward People with Disabilities: Experimenting with an Educational Intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16, 266-280.
- Ignatovitch, E., & Smanster, A. (2015). Future Teacher Training for work in Inclusive Educational Environment: *Experimentel Study Results*. *Procedia- Social and Behaviorial Sciences*, 214, 422-429. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.699>
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 4 (9), 1-13.
- Johnson, A. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Anı.
- Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi, İlkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1-13.
- Karlsudd, P. (2021). When Differences Are Made Into Likenesses: The Normative Documentation and Assessment Culture of the Preschool. *Intenational Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>
- Katrançlı, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. Seven, S., (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 2-14). Pegem.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma Becerileri Öz-Değerlendirme Aracı. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-130.
- Kitta, S., & Silverius Kapinga, O. (2015). Towards Designing Effective Preschool Education Programmes in Tanzania: What Can We Learn From Theroies? *Journal of Education and Practice*, 6(5).
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of Pre-school and Primary School Pre-Service Teachers Towards *Inclusive Education*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2014.926307>
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Farklı Gelişen Çocuklar*. Nobel.
- Kurt, M. (2015). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Fen ve Teknoloji Derslerinde Sunulan Davranışsal Danışmanlığın Öğretmenlerin Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bep Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Faculty Publications, Department of Child, Youth and Family Studies*, 153, 360-378.

- Lancaster, J., & Bain, A. (2010). The Design of Pre-Service Inclusive Education Courses and Their Effects on Self-Efficacy: A Comparative Study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans A Good Thing? A Survey of Teacher's Perceptions of The Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.
- Leatherman, J., M., & Niemeier, J., A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (1), 23-36.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, M. C., Hall, J. B., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, Attitudes and Perceptions of Autism Spectrum Disorder in a Stratified Sampling of Preschool Teachers in China. *BMC Psychiatry* 16:142. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2>
- Martinez, R., S. (2003). Impact of A Graduate Class on Attitudes Toward Inclusion, Perceived Teaching Efficacy and Knowledge About Adapting Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Teacher Development*, 7, 473-494.
- Meaden, H., Ostrosky, M. M., Zaghlawan, H. Y., & Yu, S. (2012). Using Coaching with Preschool Teachers to Support the Social Skills of Children with and without Autism Spectrum Disorders. *International Early Childhood Special Education*, 4(2), 74-96.
- MEB (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarihli, 26184 sayılı Resmi Gazete.
- Metin, N. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Maya.
- Metin, N. (2012). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Metin, N. (Ed), *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Maya.
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White C. S., & Burns, M. S. (2014). Head Start Instructional Professionals' Inclusion Perceptions and Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Nath, R., S. & Sylva, K. (2007). Children's Access to Pre-school Education in Bangladesh. *International Journal of Early Years Education*, (15),3, 275-295.
- Odluyurt, S. (2013). Okulöncesi Kaynaştırma. Odluyurt, S., Batu, S., & Çolak, A. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* (s. 137-140). Vize.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ou, S. & Reynolds, A., J. (2004). "Preschool Education and School Competion." In Encyclopedia on Early Childhood Development, Edited by: Tremblay, R. E. and Peters, R. De V. Monreal: Quebec, Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://excellence-earlychildhood.ca/documents/Ou-ReynoldsANGxp.pdf>
- Parasız, G., & Demirci, B. (2017). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 322-339. <https://doi.org/10.17556/erziefd.286784>
-

- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na" İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226. <https://10.23863/kalem.2017.6>
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkcüoğlu, B., & Genç, D. (2015) Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), (153-156).
- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsırkıntı, D (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirilmesi (Adana İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467-479.
- Rafferty, Y., & Griffin, K., W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27, 173-192.
- Richards, G., & Clough, P. (2004). ITE Students' Attitudes to Inclusion. *Research in Education*, 72, 77-86.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of Inclusion Students with and Without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, Attitudes and Beliefs of The Mainstream Teachers of Children with A Preschool Diagnosis of Speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147-163.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Educator Experience, Knowledge and Attitudes*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Georgia.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1467-1485.
- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Morpa.
- Sukbunpanpt, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2012). Thai Preschool Teachers' Views About Inclusive Education for Young Children with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 17(19), 1106-118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886306>
- Taş, Y. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitimine İlişkin Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, T. L., Emrich, K., & Moore, G. (2003). The Effect of Curriculum on the Attitudes of Nursing Students Toward Disability. *Rehabilitation Nursing*, 28 (1), 27-30
- Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tuna, M. (2015). *Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
-

- Türkoğlu, Y., K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkyılmaz, H. (2019). Kaynaştırma ve Sosyal Bütünleştirme Bilincinin Arttırılması: Özel Eğitim Dersinin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırma Yeterlik Algılarına Etkisi. *Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (50), 209-222.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiyede Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi. Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (Ed.), *Türkiyede Okulöncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning Iförskolors Dokumentation-Fenomen, Begrepp Och Reglering [Assesment in Preschool Documentation-Phenomena, Concepts and Regulation]. *Pedagogisk Forskning İsvetige* 19(4-5), 403-434.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service Primary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal Educational Psychology*, 34 (3), 323-337.
- Varlıer, G. (2004). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varlıer, G., & Vural, S. Okul Öncesi Eğitim Öğrenenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (6), 578-585.
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskaolu, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79-97.
- Vural, M., & Yıkış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds Apart The Nature and Quality of the Educational Experiences of Pupils with a Statement for Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.
- Yıkış, A., Aktaş, B., Karabulut, H. A., & Terzioğlu, K., N. (2018) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaptıkları Çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 1840-1860. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471193>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A. Oktay, & P. Unutkan içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Morpa Kültür.



## **OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERE SUNULAN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZEL EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere sunulan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Araştırma katılımcıları Edirne ilinde MEB'e bağlı özel bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 8 farklı branştan toplam 15 öğretmendir. Araştırma nitel boyutlu çalışma desenlerinden eylem araştırmasıdır. Araştırma probleminden yola çıkılarak öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusuna dair bilgi düzeylerini belirlemek amaçlı ihtiyaç analizi yapılmıştır. Yapılan ihtiyaç analizi ve literatür doğrultusunda öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgi düzeylerini arttırmak amaçlı Taba Modelinden faydalanılarak seçilen 3 ana amaç doğrultusunda 3 eğitim modülü hazırlanmıştır. Eğitim için hazırlanmış modüller; özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişen bireylerin özellikleri, kaynaştırma ortamında davranış yönetimi ve etkili uyarlamalar, kaynaştırma ortamında etkili öğretim uyarlamaları ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamadır. Araştırma verileri, öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren 8 sorulu 1 demografik bilgi formu, her eğitim modülü için özel olarak hazırlanmış ve modül öncesi sunulan 16 soru içeren 3 adet tanıma formu ve uygulana sonrasında sunulmak üzere 16 soru içeren 3 adet düzey belirleme formu olarak toplamda 7 adet form ile toplanmıştır. Modüller sunulmadan önce öğretmenlere modülle ilgili 16 soru içeren uygulama öncesi düzey belirleme formu sunularak öğretmenlerin modül öncesi bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Modül sunulduktan sonra ise uygulama sonrası düzey belirleme formu öğretmenlere tekrar sunularak öğretmenlerin modül sonunda bilgi düzeylerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, temalar içerisinde düzenlenip, aktarılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ilgili kaynaklar doğrultusunda yorumlanmış ve önerilerde bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, okulöncesi eğitim, kaynaştırma, öğretmen yetiştirme

## GİRİŞ

0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini sağlamaya yönelik sistemli, planlı ve organize şekilde tasarlanmış her türlü eğitim etkinliklerine genel olarak “okul öncesi eğitim” denmektedir (Ural ve Ramazan, 2007). Vallberg-Roth (2014) ise okul öncesi eğitimi 1-5 yaş arasını kapsayan eğitim sisteminin ilk basamağı olarak tanımlanmıştır. Erken çocukluk eğitimi ile eş anlamlı olan okul öncesi eğitimi çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimleri ile bireysel farklılıklarına uygun olarak tasarlanan bir eğitim sürecidir. İnsan yaşamının ilk basamağını oluşturan bu dönemde çocuğun her alanda gelişimi en hızlıdır (Akduman, 2016; Katrancı, 2014). Çocuğun yaşamındaki en temel eğitim olan ve yaşamın ilk yıllarında sağlanan erken çocukluk eğitimi ile çocuğun beyin gelişimine ve kişiliğinin şekillenmesine katkı sağlar (Blakemore ve Frith, 2005). Bilişsel gelişimin desteklendiği erken çocukluk eğitimi aynı zamanda çocuğu sosyal uyuma teşvik eder. Çocuğa problem çözme yetisi kazandırır (Kitta ve Silverius-Kapinga, 2015). Çocuğa gelişmiş motivasyon, öz yeterlik, sınıf uyumu, olumlu akran etkileşimi, öz düzenleme becerileri gibi beceriler de erken çocukluk eğitimiyle kazandırılır. Kazandırılan tüm bu beceriler ise çocuğun ileriki yaşlarında öğrenmesini kolaylaştırır (Nath ve Sylva, 2007; Ou ve Reynolds, 2004). Çocuğun büyümesi ve gelişmesini kapsayan erken çocukluk eğitimi ile çocuğa yaşamı için gerekli beceriler öğretilerek gelecek ile çocuk arasında köprü kurulur. Bu dönemde çocuğa bir takım inanç, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırılarak eğitimin devamlılığının sağlanması hedeflenir (Güven ve Azkesin, 2012; Zembat, 2005).

Erken çocukluk döneminde bulunan özel gereksinimli çocuklar için de okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Birkan (2010)’a göre özel eğitimde erken eğitim; 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan veya risk altında olan çocuklar ve ailelerine yönelik uzman desteği ile sunulan eğitim hizmetleridir. Erken dönemde başlayan eğitimin özel gereksinimli çocuğa katkısı; çocuğun gelişim düzeyine uygun olan programlar aracılığı ile çocuğa uygun ve olumlu davranışları kazandırarak çocuğu bağımsız bir yaşama doğru ilerletmektir (Doğru, 2013). Özel gereksinimli bireylerin bağımsız bir şekilde toplumda yer alması için, okul öncesi dönemden başlayarak akranlarıyla birlikte olarak aynı eğitim ortamlarında bulunması gerekmektedir (Kulaksızoğlu, 2016). Fletcher (2010) kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli çocukların yaşına uygun tipik gelişim gösteren akranlarının yanında genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Kaynaştırma eğitimi erken çocukluk döneminde olan özel gereksinimli çocuk için en yararlı uygulama olarak kabul görmektedir (Leatherman ve Niemeyer, 2005). Araştırmalar göstermektedir ki kaynaştırma eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrenciler, özel eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerden daha iyi performans sergilemektedirler (Dessemoontet vd. 2012; Ruijs ve Peetsma, 2009). Kaynaştırma uygulamaları eğitim ve gelişimi desteklemekle beraber çocuğun normalleşmesi içinde etkili bir süreçtir (Karlsudd, 2021). Ülkemizde 1997 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli bireylerin kendilerine en uygun eğitimi akranları ile aynı ortamda almaları yasallaştırılarak kaynaştırma uygulamaları yasal olarak kabul edilmiştir (Başbakanlık Özürülüler İdaresi, 2002).

37-66 ay arasında bulunan özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime katılımı zorunludur. Erken çocukluk döneminde olan özel gereksinimli çocukların eğitiminde öncelik okul öncesi eğitim kurumlarında akranlarıyla

beraber kaynaştırma eğitimi almalarıdır (MEB, 2012). Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminde temel amaç; özel gereksinimli çocuğun tüm alanlarda gelişimini desteklemek, akranlarıyla olan iletişimini kuvvetlendirerek sosyalleşme sürecini katkı sağlamak ve normal gelişim gösteren öğrenciler için farkındalık oluşturmaktır (Metin, 2012). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine dâhil olan özel gereksinimli çocuğun sosyal ve zihinsel gelişimi hızlanır, akranlarını gözlemleyerek yeni becerileri öğrenir, iletişim becerileri konusunda kendini geliştirerek sosyalleşir, bilişsel gelişimi hızlanır. Ayrıca bağımsızlaşma sürecinde önemli olan çocuğun diploma alma, bir işe yerleşme, para kazanma gibi becerileri edinmesi kolaylaşır (Odluyurt, 2013). Rafferty vd. (2003) kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi almayan özel gereksinimli çocuklara göre daha yüksek dil gelişimi ve sosyal beceriler sergilediğini belirtmişlerdir. Salend (2011)'e göre ise kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli öğrenci akranları ile eğitim fırsatı bulmasının yanı sıra kendini toplumda kabul görmüş ve topluma ait hisseder; tüm öğrencilerin bir arada eğitim alması ile de öğrenci çeşitliliği ve öğrenci değeri toplum tarafından kabul görülür. Aynı zamanda öğrenci, aile, eğitim ve toplum iş birliği de sağlanmış olur. Kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli çocuğa akranlarını rol model alarak öğrenme ve sosyalleşme fırsatı verilirken normal gelişim gösteren çocuklara da özel gereksinimli akranlarına karşı daha duyarlı olma ve destekleme fırsatları sunar ve bireyler arasındaki farklılıkları daha kolay kabul etmelerine yardımcı olur (Rafferty ve Griffin, 2005).

Kaynaştırma eğitiminin başarılı olarak gerçekleştirilebilmesi için bazı öğelere ihtiyaç vardır. Sınıf öğretmeni ve diğer branş öğretmenleri, kaynaştırma öğrencisi ve ailesi, okul personeli ve okul yönetimi, normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri ile fiziksel koşullar bu öğelerdendir (Kargın, 2004; Okyay, 2006). Öğretmen ise kaynaştırma eğitiminin nitelikli olarak verilmesinde kritik role sahip kişidir (Black Hawkins ve Florian, 2012). Öğretmenlerden kaynaştırma öğrencisini sınıf içinde desteklenmesi beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenin kaynaştırma eğitimi verebilecek donanımda yetiştirilmiş olması ve kaynaştırma eğitime karşı olumlu tutum sergilemesi kritik önem taşımaktadır (Florian, 2012; Varcoe ve Boyle, 2013). Öğretmen tutumları, sınıf içindeki atmosferi belirleyici olduğu için ve doğrudan sınıftaki eğitimi etkilediği için kaynaştırma uygulamaları üzerindeki etkisi büyüktür (Kwon, 2017). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencinin performans, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi, eğitimsel hedef oluşturması, uygun materyal geliştirerek doğru öğretim yöntem ve tekniğe karar vermesi, sınıf içi günlük rutinleri belirlemesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayarak öğretimde uyarlamalar yapması, programı uygulayarak programın çıktılarını ve öğrenci performansını değerlendirmesi ve özel eğitim uzmanları ile iş birliği içinde olması kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kargın, 2004; Metin 2012; Vural ve Yıkılmış, 2008). Ayrıca öğretmenin kabullenici bir tutum sergileyerek olumlu sınıf atmosferi yaratması normal gelişim gösteren öğrencilere de rol model olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen sınıfta normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinimli arkadaşlarının durumunu anlatarak onlara anlamaları için yardımcı olmalı, öğrencilerine farklılıklarına karşı saygı gösterme konusunda rol model olmalı, her öğrencinin eşit eğitim hakkına sahip olduğunu unutmadan sınıfta uyarlamalar yapmalıdır. Öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmeleri için çeşitli fırsatlar yaratılmalı, arkadaşlık etmeleri için desteklenmelidir (Batu, 2012; Kargın, 2004; Özdemir, 2010).

Öğretmenlerin öğrenciye nasıl daha iyi yardımcı olabileceğine dair bilgi sahibi olmaları sınıf içinde daha yetkin olmalarını sağlamakta ve sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitimleri sırasında veya mesleğe başladıkları zaman diliminde eğitim almaları özel gereksinimli bireylere olan tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Lancaster ve Bain, 2010; Richards ve Clough, 2004). Dolayısıyla kaynaştırma eğitime başlanmadan önce ve süreç içerisinde öğretmenler özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilmeli, uzmanlar tarafından desteklenmelidir. (Allday vd. 2013; Yıkılmış vd. 2018). Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yaşadıkları temel sorunun yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmamaktan kaynaklandığı görülmektedir (Barned, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Sucuoğlu, vd. 2014) Birçok öğretmen okul öncesi ortamında özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitimi verebilecek yeterlilikte eğitilmemiştir (Ignatovich ve Smatser, 2015). Öğretmenler genel sınıflarda başarılı bir eğitim gerçekleştirmek için özel eğitim öğretmen desteğine, ek eğitime ve uygun araç gereçlere ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler (Allday vd. 2013; Donnely ve Watkins, 2013). Yapılan birçok araştırma yine göstermiştir ki özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgilendirilen öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına dair daha olumlu tutumlar sergilemekte ve kendilerini daha yeterli hissetmektedirler (Conroy vd., 2013; Türkyılmaz, 2019). Kaynaştırmaya yönelik verilen destek özel eğitim programlarının ise genellikle okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine yönelik yapıldığı görülmüştür (Hundert, 2007; Özsirkinti, 2018; Türkoğlu, 2007). Sınırlı sayıda çalışma da ise branş öğretmenlerine düzenlenen özel eğitime dair eğitimlere rastlanmıştır (Balçın, 2019; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kurt, 2015).

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 öğretmenin erken çocukluk döneminde özel eğitim ve kaynaştırmaya dair bilgi düzeyleri ve yeterliliklerinin artırılması ile okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların daha nitelikli eğitim alabilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan farkı; 8 farklı branştan (3 okul öncesi öğretmeni, 4 yardımcı okul öncesi öğretmeni, 2 beden eğitimi öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni, 1 müzik öğretmeni, 1 fen bilgisi ve matematik öğretmeni, 1 görsel sanatlar ve seramik öğretmeni, 1 psikolog) 15 öğretmenin özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik bilgi düzeylerini belirledikten sonra araştırmacılar tarafından geliştirilen Taba program geliştirme modeline dayanan Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Programı ile katılımcıların bilgi düzeylerinin derinlemesine artırılmış olmasıdır. Ayrıca bu araştırmanın literatüre katkıda bulunarak, bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için yol gösterici veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda MEB ve YÖK için de öneri niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Tüm bu amaçlar doğrultusunda yürütülen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Katılımcıların eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişim gösteren bireylerin özelliklerine dair puan ve düzeyleri nasıldır?
2. Katılımcıların eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında kaynaştırma ortamında davranış ve sınıf yönetimi ile etkili uyarlamalara dair bilgi durumlarıyla yeterlik puan ve düzeyleri nasıldır?
3. Katılımcıların eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında kaynaştırma ortamında etkili öğretim uygulamaları ve BEP hazırlamaya dair bilgi durumlarıyla yeterlik puan ve düzeyleri nasıldır?
4. Katılımcıların erken çocukluk döneminde özel eğitim programının bütününe dair görüşleri nasıldır?

**YÖNTEM****Araştırma Modeli**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması ile yürütülmüştür. Eylem araştırması, bir okulda çalışan öğretmen, eğitim uzmanı, yönetici gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış sorunu anlama ve çözmeye dair sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Hizmet içi eğitimlerin etkili olması için kullanılan eylem araştırması öğretmenlerin pedagojik bilgilerini güncelleyerek doğrudan bilgi edinmesine yardımcı olur, öğrenci başarıyla uygulama arasında olan ilişkiyi pekiştirir ve öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye teşvik eder (Johnson, 2015).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Edirne ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 3 okul öncesi öğretmeni, 4 yardımcı okul öncesi öğretmeni, 2 beden eğitimi öğretmeni, 2 İngilizce öğretmeni, 1 müzik öğretmeni, 1 fen bilgisi ve matematik öğretmeni, 1 görsel sanatlar ve seramik öğretmeni, 1 psikolog kadrosundan oluşan 15 öğretmen oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Yaş	20 ve altı	1	6,6
	20-25	8	53,3
	26-30	5	33,3
	31 ve üstü	1	6,6
	Toplam	15	100
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	8	53,3
	BESYO	2	13,3
	Çocuk Gelişimi Ön Lisans	3	20
	Çocuk Gelişimi Lise	1	6,6
	Toplam	15	100
Mesleki Tecrübe	1 yıldan az	12	80
	1-5 yıl	3	20
	Toplam	15	100
Özel Eğitim Dersi Alıp Almama Durumu	Evet	1	6,6
	Hayır	14	93,3
	Toplam	15	100
Daha Önce Özel Gereksinimli Bireyle Etkileşime Girme	Evet	8	53,3
	Hayır	7	46,6
	Toplam	15	100

Katılımcıların 1'i (%6,6) 20 yaş ve altında, 8'i (%53,3) 20-25 yaş aralığında, 5'i (%33,3) 26-30 yaş aralığında, 1'i (%6,6) 31 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcıların 8'i (%53,3) Eğitim Fakültesi, 2'si (%13,3) Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO), 3'ü (%20) Çocuk Gelişimi Ön Lisans, 1'i (%6,6) Çocuk Gelişimi Lise, 1'i (%6,6) Güzel Sanatlar Fakültesi mezunudur. Katılımcıların 12'si (%80) 1 yıldan az mesleki tecrübeye sahip, 3'ü (%20) 1-5 yıl arası mesleki

tecrübeye sahiptir. Katılımcılardan 14'ü (%93,3) daha önce özel eğitim ile ilgili bir ders almış, 1'i (%6,6) daha önce özel eğitimle ilgili bir ders almamıştır. Katılımcılardan 8'i (%53,3) daha önce özel gereksinimli bir bireyle etkileşime geçmiş, 7' si (%46,6) daha önce özel gereksinimli bir bireyle etkileşime geçmemiştir (Tablo 1).

### **Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Programının Geliştirilme Süreci**

Bu araştırmada öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizinin bulguları ve literatürden yola çıkılarak; öğrenen merkezli program şeklinde tasarlanarak 3 eğitim modülü içeren "Erken Çocuk Döneminde Özel Eğitim" programı hazırlanarak öğretmenlerin erken çocukluk döneminde özel eğitim ve kaynaştırmaya dair bilgilerini güncellemek ve derinlemesine arttırmak hedeflenmiştir.

Araştırma sürecine öğretmenlerin ihtiyaçları tespit edilerek başlandığı ve tümevarımsal yaklaşımdan faydalandığı için Taba Modeli tercih edilmiştir. Taba Modelinin basamakları; ihtiyaç belirleme, amaç belirleme, içerik seçimi, içerik düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, neyin nasıl değerlendirileceğinin saptanması, program öğelerinin sırası ve ilişkilerinin kontrolü şeklindedir (Erişen, 1998; Demirel, 2012).

Araştırma sürecinin başında öğretmenler sınıf içi ve okul içinde farklı yer ve zamanlarda araştırmacı tarafından doğrudan gözlenmiştir. Ardından erken çocukluk döneminde özel eğitim ve kaynaştırma konusuna dair öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri ve öğrenmek istedikleri konuları saptayabilmek amacıyla 10 açık uçlu sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formları ile ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi gönüllü olarak katılan 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 2 alan uzmanı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve literatür doğrultusunda eğitim programı için 3 genel amaç seçilmiştir. Modüler programlama yaklaşımdan yararlanılarak 3 modülden oluşan bir içerik hazırlanmıştır. Bu modüller "Özel Eğitimde Temel Kavramlar ve Farklı Gelişen Bireylerin Özellikleri, Kaynaştırma Ortamında Sınıf ve Davranış Yönetimi ile Etkili Uyarlamalar, Kaynaştırma Ortamında Etkili Öğretim Yöntemleri ve BEP Hazırlama" olarak tespit edilmiştir.

Seçilen hedefler doğrultusunda öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Her modül için oluşturulan eğitim slaytlarında sunuş yoluyla anlatımdan faydalanılarak, soru-cevap, düz anlatım, tartışma ve beyin fırsatı tekniklerinden de yararlanılmıştır. Eğitim slaytlarının içerisine engel türlerinin genel özellikleri, bazı öğretim yöntemleri gibi bilgilendirici video ve animasyonlara da yer verilmiştir. Program değerlendirilirken ise katılımcıların eğitim öncesi bilgi düzeylerini belirleyerek tanılayıcı değerlendirme yapabilmek için "Uygulama Öncesi Tanıma Formu (UÖTF)" uygulanmıştır. Eğitim sonrası katılımcıların edindiği bilgi ve becerileri değerlendirebilmek için ise "Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Formu (USDF)" katılımcılara uygulanmıştır.

Eğitim programının anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini tespit edebilmek için özel eğitimde çalışan bir alan uzmanı ile özel eğitim alanında görev yapmış bir uzman klinik psikolog ile pilot eğitim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sağlanan geri dönütler ile eğitim programı ve veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma Edirne ilinde MEB'e bağlı bir okul öncesi eğitim kurumunda 2019 yılının Ocak ayında başlamış olup 2019 yılının Haziran ayında sona ermiştir. 2019 Ocak ayında öğretmenlere yapılan ihtiyaç analizi ile başlayan süreçte, ihtiyaç analizi bulguları ve literatür doğrultusunda hazırlanan Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Programı 2019 Nisan ayında öğretmenlere sunulmaya başlanmıştır. Nisan ayının başında başlayan eğitimler toplamda 6 hafta sürerek haziran ayının başında sonlandırılmıştır. Her eğitim modülü için 8 saat süre ayrılmıştır. Bir eğitim modülü iki haftada tamamlanmış her bir eğitim 4 saat olacak şekilde tasarlanmıştır. Eğitimler bir günde 60 dakika eğitim, 15 dakika mola olacak şekilde 4 oturumda tamamlanmıştır. Katılımcılara toplamda 24 saat verilen eğitim kurumun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Her modülde eğitime başlamadan önce öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilen Uygulama Öncesi Tanıma Formu (UÖTF) uygulanmış, her modülün eğitimi bitikten sonra ise yine araştırmacılar tarafından geliştirilen Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Formu (USDBF) uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amaçlı geliştirilen kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş, mezun olduğu fakülte ve bölüm, mesleki deneyim, özel eğitime yönelik herhangi bir eğitim alıp almadığı ve daha önce özel gereksinimli bir bireyle çalışıp çalışmadığına dair sorular mevcuttur.

**Özel Eğitimde Temel Kavramlar ve Farklı Gelişen Bireylerin Özelliklerine Dair Uygulama Öncesi Tanıma Formu:** Katılımcıların eğitim öncesinde özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişim gösteren bireylerin özelliklerine dair bilgi düzeylerini tanımlayabilmek için literatür incelenerek derlenen 4 tane yoruma dayalı, 4 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma ve 4 tane doğru/yanlış şeklinde toplam 16 sorunun bulunduğu formdur.

**Özel Eğitimde Temel Kavramlar ve Farklı Gelişen Bireylerin Özelliklerine Dair Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Formu:** Katılımcıların eğitim sonrasında özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişim gösteren bireylerin özelliklerine dair bilgi düzeylerini ölçmek adına literatür incelenerek derlenen 4 tane yoruma dayalı, 4 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma ve 4 tane doğru/yanlış şeklinde toplam 16 sorunun bulunduğu formdur.

**Kaynaştırma Ortamında Sınıf ve Davranış Yönetimine Dair Uygulama Öncesi Tanıma Formu:** Katılımcıların eğitim öncesi kaynaştırma uygulamaları ile sınıf ve davranış yönetimine dair bilgi düzeylerini tanımlayabilmek için literatür incelenerek derlenen 4 tane yoruma dayalı, 4 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma ve 4 tane doğru/yanlış şeklinde toplam 16 sorunun bulunduğu formdur.

**Kaynaştırma Ortamında Sınıf ve Davranış Yönetimine Dair Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Formu:** Katılımcıların eğitim sonrası kaynaştırma uygulamaları ile sınıf ve davranış yönetimine dair bilgi düzeylerini

ölçmek adına literatür incelenerek derlenen 4 tane yoruma dayalı, 4 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma ve 4 tane doğru/yanlış şeklinde toplam 16 sorunun bulunduğu formdur.

***Kaynaştırmada Etkili Öğretim Yöntemleri ve BEP Hazırlamaya Dair Uygulama Öncesi Tanıma Formu:***

Katılımcıların eğitim öncesinde kaynaştırma ortamında etkili öğretim uyarlamaları ve BEP hazırlama ile kullanımına dair bilgi tanımlayabilmek için literatür incelenerek derlenen 4 tane yoruma dayalı, 4 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma ve 4 tane doğru/yanlış şeklinde toplam 16 sorunun bulunduğu formdur.

***Kaynaştırmada Etkili Öğretim Yöntemleri ve BEP Hazırlamaya Dair Uygulama Sonrası Düzey Belirleme Formu:***

Katılımcıların eğitim sonrasında kaynaştırma ortamında etkili öğretim uyarlamaları ve BEP hazırlama ile kullanımına dair bilgi düzeylerini ölçmek için literatür incelenerek derlenen 4 tane yoruma dayalı, 4 tane çoktan seçmeli, 4 tane boşluk doldurma ve 4 tane doğru/yanlış şeklinde toplam 16 sorunun bulunduğu formdur.

**Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemleri kullanıldığından veriler analiz edilerek betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Veriler bilgisayara aktarılmadan önce katılımcılar “Ö” şeklinde kodlanmıştır.

Formlar için kullanılan puanlamada her soruda tam ve etkili verilen cevaplar için “3” puan, biraz eksiklikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını içeren sorular için “2” puan, yarı cevaplar için “1” puan, hiç cevap verilmeyen veya yanlış cevap verilen sorular için “0” puan olacak şekilde hesaplanmıştır (Akyol, 2006). Bir katılımcının toplamda alabileceği en yüksek puan 48 puan olarak hesaplanmış, katılımcıların aldıkları puanları 100'lük sisteme çevrilmiştir.

Özel eğitim alanında çalışmaları olan bir alan uzmanı ve ölçme değerlendirme alanından bir alan uzmanından alınan görüşler ile kesme puanları belirlenmiştir. Buna göre 100 puan üzerinden; 0-40 puan arası puan alan katılımcılar yetersiz bilgiye sahip, 41-80 puan arası puan alan katılımcılar orta düzeyde yeterli bilgiye sahip, 81-100 puan arası puan alan katılımcılar yeterli bilgiye sahip olarak değerlendirilmiştir. Değişim yüzdeleri hesaplanırken katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrası aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanmış, oluşan fark alınan en yüksek puanın %1'i ile çarpılmıştır.

**Güvenirlilik ve Geçerlik**

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırma öncesinde araştırmanın problemi ve alt problemleri ile araştırmanın kuramsal çerçevesine dair detaylı bir kaynak taraması gerçekleştirilmiştir. Her eğitim modülü öğretmenlere sunulduktan sonra eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve geri dönütler bir alan uzmanıyla değerlendirilerek süreçte esneklik ve canlılık sağlanmıştır. Araştırma sürecinde karşılaşılan yeni durumlara dair de kaynak taramasına devam edilmiş, gereken durumlarda çalışmalar tekrar gözden geçirilmiştir.



Araştırmanın geçerliğini sağlamak için literatür ve ihtiyaç analizi doğrultusunda öğretmenlerin özel eğitim konusunda hangi konularda eğitime ihtiyaçları olduğu tespit edilerek araştırmanın amacı net olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların görüşlerine dair örneklerden doğrudan alıntılarla bulgular analiz edilmiş, ulaşılan bulgular literatür eşliğinde tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularının benzer ortamlarda tespit edilebileceği ve araştırmanın soruları ile araştırmanın sonuçları paralel bulunduğundan araştırmanın dış geçerliği olduğu düşünülmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların sorulan sorulara verdiklerine yanıtlara ilişkin puan tabloları, alınan puanlara göre bilgi yeterlikleri ve katılımcıların eğitime dair görüş ve önerileri sunulmuştur.

Tablo 2’de katılımcılara özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişen bireylerin özelliklerine dair eğitim verilmeden önce uygulanan tanıma formundan aldıkları puanlar ve eğitim verildikten sonra düzey belirleme formundan aldıkları puanlar 100’lük puan sistemine çevrilerek verilmiştir. Katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrasında aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanarak, alınan en yüksek puanın %1’i ile çarpılmış değişim yüzdeleri belirlenmiştir. Katılımcılardan 0-40 puan arası puan alanlar yetersiz, 41-80 puan arası alanlar orta düzey yeterli, 81 ve üstü puan alanlar yeterli düzeyde bilgiye sahip olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Eğitim Öncesinde ve Eğitim Sonrasında Özel Eğitimde Temel Kavramlar ve Farklı Gelişim Gösteren Bireylerin Özellikleri Modülüne Dair Puan ve Düzeyleri

Katılımcılar	Eğitim öncesi puanı	Eğitim sonrası puanı	Değişim yüzdesi	Eğitim öncesi düzeyi	Eğitim sonrası düzeyi
Ö1	12,5	64,5	%33,5	Yetersiz	Orta
Ö2	50	77	%20,7	Orta	Orta
Ö3	6,25	58,3	%30,3	Yetersiz	Orta
Ö4	43,7	70	%18,4	Orta	Orta
Ö5	27	47,9	%10	Yetersiz	Orta
Ö6	41,6	77	%27,2	Yetersiz	Orta
Ö7	47,9	89,5	%37	Orta	Yeterli
Ö8	37,5	83,3	%38	Yetersiz	Yeterli
Ö9	50	72,9	%16,4	Orta	Orta
Ö10	62,5	87,5	%21,7	Orta	Yeterli
Ö11	25	70,8	%32	Yetersiz	Orta
Ö12	39,5	85,4	%39	Yetersiz	Yeterli
Ö13	35,4	58,3	%13,2	Yetersiz	Orta
Ö14	33,3	70,8	%47,4	Yetersiz	Orta
Ö15	22,9	83,3	%50,1	Yetersiz	Yeterli

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların bilgi değişim yüzdesi %10 ile %50,1 arasındadır. Eğitim öncesinde katılımcıların 9’u (%60) 0-40 puan aralığında puan olarak yetersiz düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiş, 6’sı (%40) 41-80 arasında puan aralığında puan olarak orta düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiştir. Verilen eğitim sonrasında ise katılımcıların 10’u (%66,6) 41-80 arasında puan aralığında puan olarak orta düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiş, 5’i (%33,3) 81 ve üstü puan aralığında puan olarak yeterli düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiştir.

Değişim yüzdesi yüksek olan katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrası sorulan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Eğitim öncesi sorulan “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Belirtileri neler olabilir” sorusuna katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö7: “Tablet, telefon kullanımının fazla olması, enerjisini atabileceği ortamların olmaması, odaklanma problemi yaşamaması”.

Ö15: “Teknolojik aletler”.

Eğitim sonrası sorulan “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Belirtileri neler olabilir” sorusuna katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö7: “İlginin başka yerlere yönelmesi, sıra bekleyememe, birlikte hareket edememe, aşırı hareketlilik, kendini kontrol edememe”.

Ö15: “Çocuğun yerinde oturamaması, dikkatini etkinliğe vermede zorlanma, çok konuşma”.

Tablo 3’te katılımcılara kaynaştırma ortamında davranış ve sınıf yönetimine dair eğitim verilmeden önce uygulanan tanıma formundan aldıkları puanlar ve eğitim verildikten sonra düzey belirleme formundan aldıkları puanlar 100’lük puan sistemine çevrilerek verilmiştir. Katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrasında aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanarak, alınan en yüksek puanın %1’i ile çarpılmış değişim yüzdeleri belirlenmiştir. Katılımcılardan 0-40 puan arası puan alanlar yetersiz, 41-80 puan arası alanlar orta düzey yeterli, 81 ve üstü puan alanlar yeterli düzeyde bilgiye sahip olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Eğitim Öncesinde ve Eğitim Sonrasında Kaynaştırma Ortamında Davranış ve Sınıf Yönetimi ile Etkili Uyarlamalara Dair Puan Durumları ve Düzeyleri

Katılımcılar	Eğitim öncesi puanı	Eğitim sonrası puanı	Değişim yüzdesi	Eğitim öncesi düzeyi	Eğitim sonrası düzeyi
Ö1	37,5	89,5	%46,2	Yetersiz	Yeterli
Ö2	50	87,5	%32,6	Orta	Yeterli
Ö3	18,7	75	%42,3	Yetersiz	Orta
Ö4	31,2	79,1	%37,8	Yetersiz	Orta
Ö5	31,2	87,5	%48,9	Yetersiz	Yeterli
Ö6	31,2	87,5	%48,9	Yetersiz	Yeterli
Ö7	43,7	91,6	%43,5	Orta	Yeterli
Ö8	18,7	95,8	%73,2	Yetersiz	Yeterli
Ö9	47,9	93,7	%42,9	Orta	Orta
Ö10	20,8	81,2	%49	Yetersiz	Yeterli
Ö11	12,5	83,3	%58,9	Yetersiz	Yeterli
Ö12	43,7	85,4	%35,6	Orta	Yeterli
Ö13	33,3	77	%33,6	Yetersiz	Orta
Ö14	35,4	45,8	%4,7	Yetersiz	Orta
Ö15	14,5	58,3	%25,5	Yetersiz	Orta

Tablo 3’te görüldüğü üzere katılımcıların bilgi değişim yüzdesi %4,7 ile %73,2 arasındadır. Eğitim öncesinde katılımcıların 11’i (%73,3) 0-40 puan aralığında puan olarak yetersiz düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiş, 4’ü (%26,6) 41-80 arasında puan aralığında puan olarak orta düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiştir. Verilen

eğitim sonrasında ise katılımcıların 10'u (%66,6) 41-80 arasında puan aralığında puan alarak orta düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiş, 5'i (%33,3) 81 ve üstü puan aralığında puan alarak yeterli düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiştir.

Değişim yüzdesi yüksek olan katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrası sorulan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Eğitim öncesi sorulan "Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan bir öğretmenin sınıf içerisinde yapabileceği uyarlamalara örnekler verebilir misiniz?" sorusuna katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö10: "Yetersizlik durumuna göre sınıf içi fiziksel uyarlamalar yapılabilir. Sınıfta normal gelişim gösteren çocuklara anlayabilecekleri şekilde durum açıklanmalıdır."

Ö11: - (Yanıt yok)

Eğitim sonrası sorulan "Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan bir öğretmenin sınıf içerisinde yapabileceği uyarlamalara örnekler verebilir misiniz?" sorusuna katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö10: "Rutinler oluşturulmalı, olumlu dil ve olumlu kuralla oluşturulmalı, kurallar görsellerle desteklenmeli, doğru cevap ve davranışlar anında pekiştirilmeli, kaynaştırmanın türüne göre çoğunlukta olan çocuklara durum hakkında bilgi verilmeli".

Ö11: "Uygun davranışlar arttırılarak pekiştirilmeli, akranları ile sosyalleşmesi sağlanmalı, rutinler oluşturulmalı, kurallar oluşturulmalı, olumlu dil olmalı".

Tablo 4'te katılımcılara kaynaştırma ortamında etkili öğretim uygulamaları ve BEP hazırlamaya dair eğitim verilmeden önce uygulanan tanıma formundan aldıkları puanlar ve eğitim verildikten sonra düzey belirleme formundan aldıkları puanlar 100'lük puan sistemine çevrilerek verilmiştir. Katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrasında aldıkları puanlar arasındaki fark hesaplanarak, alınan en yüksek puanın %1'i ile çarpılmış değişim yüzdeleri belirlenmiştir. Katılımcılardan 0-40 puan arası puan alanlar yetersiz, 41-80 puan arası alanlar orta düzey yeterli, 81 ve üstü puan alanlar yeterli düzeyde bilgiye sahip olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 4.** Katılımcıların Eğitim Öncesinde ve Eğitim Sonrasında Kaynaştırma Ortamında Etkili Öğretim Uygulamaları ve BEP Hazırlamaya Dair Puan Durumları ve Düzeyleri

Katılımcılar	Eğitim öncesi puanı	Eğitim sonrası puanı	Değişim yüzdesi	Eğitim öncesi düzeyi	Eğitim sonrası düzeyi
Ö1	37,5	81,2	%35,4	Yetersiz	Yeterli
Ö2	62,5	95,8	%31,9	Orta	Yeterli
Ö3	16,6	50	%16,7	Yetersiz	Orta
Ö4	33,3	70,8	%26,5	Yetersiz	Orta
Ö5	12,5	62,5	%31,2	Yetersiz	Orta
Ö6	27	87,5	%52,9	Yetersiz	Yeterli
Ö7	58,3	93,7	%33,1	Orta	Yeterli
Ö8	35,4	87,5	%45,5	Yetersiz	Yeterli
Ö9	47,9	91,6	%40	Orta	Yeterli
Ö10	58,3	83,3	%20,7	Orta	Yeterli
Ö11	27	70,8	%31	Yetersiz	Orta
Ö12	47,9	81,2	%27	Orta	Yeterli
Ö13	25	68,7	%30	Yetersiz	Orta
Ö14	25	64,5	%25,4	Yetersiz	Orta
Ö15	33,3	64,5	%20,1	Yetersiz	Orta

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların bilgi değişim yüzdesi %16,7 ile %52,9 arasındadır. Eğitim öncesi katılımcıların 10'u (%66,6) 0-40 puan aralığında puan olarak yetersiz düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiş, 5'i (%33,3) 41-80 arasında puan aralığında puan olarak orta düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiştir. Verilen eğitim sonrasında ise katılımcıların 8'i (53,3) 41-80 arasında puan aralığında puan olarak orta düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiş, 7'si (46,6) 81 ve üstü puan aralığında puan olarak yeterli düzeyde bilgiye sahip olarak belirlenmiştir.

Değişim yüzdesi yüksek olan katılımcıların eğitim öncesi ve eğitim sonrası sorulan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara örnekler aşağıda sunulmuştur.

Eğitim öncesi sorulan "BEP hazırlamanız gerekse nasıl bir yol izlersiniz?" sorusuna katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö8: "Psikoloğa veya özel eğitim öğretmenine danışırım".

Ö9: - (Yanıt yok).

Eğitim sonrası sorulan "BEP hazırlamanız gerekse nasıl bir yol izlersiniz?" sorusuna katılımcıların yanıtları aşağıdaki gibidir:

Ö8: "Önce çocuğu bir süre gözlemleyerek değerlendiririm. Gözlemden sonra özel eğitim öğretmeniyle beraber çocuğa uygun amaçları belirlerim. Amaçları belirledikten sonra amaca en uygun yöntem teknik ve materyal belirlerim. Ardından değerlendirmeyi nasıl yapacağımı belirlerim."

Ö9: "Çocuğun gözlemleyerek güçlü ve zayıf yönlerini, yapıp yapamadıklarını belirlerim. Çocuğun performansına uygun amaçları yazarak ders planları hazırlarım. Amaçları gerçekleştirebilmek için uygun yöntemi seçerim. Özel eğitim öğretmenine danışarak yöntemin uygunluğunu ve materyallerin uygunluğunu sorgularım. Destek hizmet gerekiyorsa onları da eklerim. Değerlendirmeyi ne kadarda bir yapacağıma karar veririm. Velinin de fikirlerini sorarak BEP oluştururum."

Tablo 5'te katılımcıların Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Programına dair görüşleri temalar halinde sunulmuştur.

**Tablo 5.** Katılımcıların Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim Programının Bütününe İlişkin Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Görüşler	Yeni bilgiler kazandırması	11	39,2
	Keyifli olması	5	17,8
	Faydalı olması	4	14,2
	Kısa süreli olması	2	7,2
	Etkili olması	2	7,2
	Beğenilmesi	2	7,2
	Kalıcı olması	1	3,5
	Farkındalık kazandırması	1	3,5
	Toplam Cevap	28	-
	Cevap Veren Katılımcı Sayısı	13	86,6
	Cevap Vermeyen Katılımcı Sayısı	2	13,3

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcılara yöneltilen "sunulan erken çocukluk döneminde özel eğitim programına dair görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusunu 13 (%86,6) katılımcı cevaplamış, 2 (%13,3) katılımcı cevaplamamayı tercih etmiştir. Katılımcılar birden çok görüş ve öneri bildirmiştir. Katılımcıların en çok bildirdiği görüş 11 (%39,2) ile "yeni bilgiler kazandırması" cevabı olmuştur. Bu cevabı 5 (%17,8) cevap ile "keyifli olması", 4 (%14,2) cevap ile "faydalı olması", 2 (%7,2) cevap ile "kısa süreli olması", 2 (%7,2) cevap ile "etkili olması", 2 (%7,2) cevap ile "beğenilmesi", 1 (%3,5) cevap ile "kalıcı olması", 1 (%3,5) cevap ile "farkındalık kazandırması" cevapları izlemiştir. Katılımcıların görüşlerine ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö1: "Sayın hocam hazırlamış olduğunuz eğitim hayatımızın her anında bize fayda sağlayacaktır. Gerek öğretmenlik hayatımızda gerekse sosyal yaşantımızda bize önemli bilgiler verdiğiniz için teşekkürler."

Ö8: "Semineri beğendim. Otizmli bireylere ayrı bir ilgim vardı. Seminerin otizm konusunda bana daha çok bilgi kattığını düşünüyorum. Teşekkür ederim."

Ö12: "Yapılan sunum eksik olan bilgilerimizi tamamlamamızda çok yararlı oldu. Özellikle de videolar sunumu daha kalıcı ve keyifli hale getirdi. Teşekkür ederiz."

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişen bireylerin özelliklerine dair bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde veya orta yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Erken tanı ve erken eğitimin önemli olduğu özel eğitimde çocukların ilk karşılaştığı öğretmen grubunun okul öncesi öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerine tanı ve yönlendirme konusunda önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin farklı gelişen bireylerin özelliklerine hâkim olması son derece önemlidir. Ulusal ve uluslararası yazın tarandığında okul öncesi eğitimde özel eğitim kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin yetersiz olduğu birçok çalışma ile saptanmıştır (Alhassan vd., 2014; Çerezci, 2015; Taş, 2019). Er-Sabuncuoğlu da (2016) okul öncesi öğretmenlerinin otizme dair bilgi düzeylerini ölçtüğü araştırmasında öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin fark edebilme, erken tanılama ve kaynaştırma uygulamaları için yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Liu vd. (2016) da 471 okul öncesi öğretmenin otizme dair bilgi düzeylerini araştırmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu otizm ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir. Ayrıca öğretmenler lisans düzeyinde otizme dair yeterli eğitimi almamışlardır. Banned vd. de (2011) öğretmen adaylarının 2/4'ünün engel türlerinin özelliklerini birbirinden ayırt edemediğini ve engel türlerinin özelliklerini birbirleriyle karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Hendricks (2008) ve Segall (2008) de öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) konusunda bilgi düzeylerini incelemişler ve öğretmenlerin bilgilerinin var olduğunu fakat bu bilgi düzeyinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dort vd. (2020) öğretmenlerin DEHB ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin hiçbirinin DEHB ile ilgili soruların tamamına doğru cevap veremediğini tespit etmişlerdir. Bozarlan ve Batu (2014), Engstrand (2014) ve Varlier (2004) ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve özel eğitim konusunda yeterliklerini inceledikleri araştırmalarda öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu saptamışlardır. Forlin vd. (2008) kaynaştırma eğitimine devam eden ve zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerini incelediklerinde öğretmenlerin problem

davranışlar, öğrencinin sosyal yeterliliği, ebeveyn iletişimi gibi konularda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin özel eğitimde temel kavramlar ve farklı gelişen bireylerin özelliklerine dair eğitim aldıktan sonra bilgi düzeyleri artarak orta düzeyde yeterli ve yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Çitil (2018), Deniz (2019) ve Türkyılmaz (2019) da çeşitli branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarına özel eğitime yönelik eğitim programları geliştirerek uygulamışlardır. Uygulanan eğitim programlarının ardından öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettiklerini, bilgi ve becerilerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Carrol vd. (2003) tarafından 220 öğretmen adayıyla Avusturalya’da gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitime dair eğitim aldıktan sonra daha az belirsizlik yaşadıklarını, öz yeterliliklerinin arttığı ve daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Martinez (2003) ise 15 haftalık verilen özel eğitim yüksek lisans dersi sonucunda katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında öğretime dair öz yeterliliklerinin ve öğretimi uyarlama becerilerinin arttığını belirlemiştir. Türkoğlu (2007) ise ilköğretim öğretmenlerine özel eğitime dair bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirmiş ve araştırma sonunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttığını ve tutumlarının olumlu yönde geliştiğini saptamıştır. Yapılan diğer araştırmalar da göstermiştir ki özel eğitime dair bilgi düzeyleri artan katılımcıların özel gereksinimli bireylere olan tutumları da olumlu yönde gelişmiştir. (2003; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Hunt ve Hunt, 2004; Thompson, Emrich ve Moore, 2003).

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma ortamında sınıf ve davranış yönetimine dair bilgilerinin yetersiz düzeyde veya orta yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Majoko (2018) de 24 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin pekiştirici kullanımı da dâhil çeşitli sınıf yönetimi stratejilerine hâkim olmadıkları ve sınıf içerisinde gerekli fiziksel düzenlemeleri yapmakta güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Amr vd. (2016) Ürdün’de kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırmaya dair bilgi, tutum ve yeterliklerini araştırmışlardır. 87 ilkokul öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli ve uygun bilgiye sahip olmadıklarını, bu yetersizliğin ise öğretmenlerin yetiştirilirken aldıkları özel eğitim derslerinin eksikliğinden kaynaklandığını saptamışlardır. Vlachou ve Fyssa (2016) ve Webster ve Blatchford (2015) temel eğitimde görev yapan ve kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada sorunlar yaşadıklarını ve dolayısıyla kaynaştırma ortamının kalitesinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Çerezci (2015) te okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma ortamında gerekli uyarlamaları yapmadığı, gereken yöntem ve teknikleri kullanmadığı ve materyal çeşitliliği sağlayamadıklarını öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Akalın (2015) ve Özen vd. (2013) ise öğretmenlerin kaynaştırma ortamında problem davranışlarla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemedikleri için anlık çözümler sağladığını belirtmişlerdir. Humphrey ve Symes (2013) ise OSB tanılı çocuklarla kaynaştırma uygulamaları gerçekleştiren 53 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını faydalı bulduklarını fakat problem davranışlarla baş etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sukbunpant vd. (2012) de okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma konusunda yetersiz bilgi ve beceriye sahip olarak algıladıklarını, kaynaştırmaya dair aldıkları eğitimin pratikten ziyade teorik olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Artan ve Uyanık-Batal (2003) ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yetersiz bilgi düzeyine sahip olduğunu tespit etmişler, öğretmenlerin daha fazla bilgilendirmek istediklerini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına dair eğitim aldıktan sonra bilgi düzeyleri artarak orta düzeyde yeterli veya yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Özsirkıntı (2018) ve Sönmez vd. de (2019) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi düzeylerini arttırmak için bir hizmet içi eğitim düzenlemişlerdir. Eğitime katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde bir artış gözlemlenirken eğitim sonrasında öğretmenlerin kendilerini kaynaştırma konusunda daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitime katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı da belirlenmiştir. Bryant (2018) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına dair olumlu tutum sergilemelerine rağmen özel eğitim konusunda sınırlı eğitim aldıklarını, ek eğitim alarak bilgi düzeylerini arttırmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler ek eğitim alarak tutumlarının daha da iyileşeceğini düşünmektedirler. Kraska ve Boyle (2014) ise okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemişler, kaynaştırma ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının tutumlarının ders almayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Muccio vd. de (2014) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada öğretmenler kaynaştırmaya yönelik en büyük engelin bilgi yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma konusunda daha fazla eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma ortamında etkili öğretim uyarlamaları ve BEP hazırlama konusunda yetersiz düzeyde veya orta düzeyde yeterli bilgiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitimi bireyselleştirebilmek özel gereksinimli çocuğun verimli bir eğitim alabilmesi için son derece önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda yetkin olması beklenmektedir. Söğüt ve Deniz (2018) ve Tekin-Ersan ve Ata (2016) da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama becerilerine dair yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda güçlük çektiklerini, BEP hazırlarken mutlaka bir kaynağa ihtiyaç duyduklarını ve bu konuda bilgilendirilmek istediklerini belirtmişlerdir. Parasız ve Demirci (2017) Erzurum ilinde çalışan 42 müzik öğretmeniyle yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin BEP hazırlarken sorunlar yaşadıklarını, rehber öğretmenler aracılığı ile hazırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca müzik öğretmenleri kaynaştırma eğitimine dair bilgilerinin yetersiz olduğundan da bahsetmişlerdir. Tuna (2015), 15 öğretmenle yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim sürecinde doğal öğretim stratejilerini kısmen kullandıklarını, sistematik olarak kullanmadıklarını ve öğretmenlerin bu konulara dair eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Sucuoğlu vd. (2014) ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin en zorlandıkları alanların fırsat öğretimi, doğal ortamda öğretim gibi erken çocuklukta özel eğitim öğretim yöntemleri ve BEP hazırlama olduğunu belirtmişlerdir. Johns vd. (2002), Kuyumcu (2011) ve Lee-Tarver de (2006) öğretmenlerin BEP hazırlamada ve öğretimsel uyarlamada zorluklar yaşadıklarını, planlama ve uygulama konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu ve BEP değerlendirme sürecinde yanlış bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler konu ile ilgili eğitimler almak istediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma ortamında etkili öğretim uyarlamaları ve BEP hazırlamaya dair eğitim aldıktan sonra bilgi düzeyleri artarak orta düzeyde yeterli veya yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Balçın vd. (2019) da formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına BEP süreci ile ilgili uygulamalı eğitim vermişler, eğitim sonunda öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik kaygılarının azaldığını belirlemişlerdir. Diken vd. (2014) ise okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri doğal öğretim projesi kapsamında öğretmenlere doğal öğretim stratejileri hakkında eğitimler sunmuş proje sonunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttığını belirlemişlerdir. Gianoumis vd. (2012) OSB tanıılı çocuklarla çalışan 3 öğretmene doğal dil öğretimi stratejilerini içeren bir eğitim programı sunmuşlardır. Sunulan eğitim programının sonunda öğretmenlerin doğal dil öğretim stratejilerini doğru şekilde kullandıklarını tespit etmişler, gözlemler sonucunda ise çocukların sınıf içinde seslendirme becerilerinin arttığını, problem davranışlarının azaldığını belirlemişlerdir. Maeden vd. (2012) 3 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlere doğal öğretim yöntemlerine dair koçluk eğitimi sunmuşlardır. Eğitim sonunda öğretmenlerin doğal öğretim stratejilerini daha başarılı şekilde sınıflarında uyguladıklarını, uygulamalarının kalıcı ve genellenebilir olduğunu belirlemişlerdir. Clough (2004) 120 öğretmen adayına kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemiş, öğretmen adaylarının genel olarak olumlu tutuma sahip olduklarını fakat özel gereksinimli öğrencileri desteklemek için daha fazla eğitim stratejisi içeren eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırmaya dair bilgi düzeyleri yetersizdir. Öğretmenler özel gereksinimli bireylerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamakla beraber tanı koymak için gereken ayırt edici özellikleri de bilmemektedirler. Öğretmenler kaynaştırma ortamında sınıf yönetimine dair gerekli beceriye sahip olmamakla birlikte sınıf içinde gelişen problem davranışlara yönelik çözüm önerileri sunamamaktadırlar. Öğretmenler erken çocukluk döneminde özel gereksinimli öğrenciye öğretim yapabilmek için gerekli özel eğitim yöntem ve tekniklerine hâkim değildirler. Öğrencinin gelişimi ve takibi için önemli bir öge olan BEP hazırlama konusunda ise öğretmenler yeterli bilgi ve beceriye sahip değildirler. Araştırma kapsamında öğretmenlerin yetersiz olduğu konular doğrultusunda öğretmenlere verilen eğitimin ardından ise öğretmenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Öğretmenler özel gereksinimli bireylerin özelliklerini tanımlayabilmiş, özel eğitimin temel ilkelerinden bahsedebilmişlerdir. Sınıf içinde problem davranışlara çözüm önerileri getirebilmişler ve sınıf içinde yapılabilecek uyarlamalara örnekler verebilmişlerdir. Öğretmenlerin alınan eğitimin ardından özel gereksinimli çocuklarla çalışabilecekleri öğretim yöntemlerine dair bilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca BEP hazırlama becerisinde ise öğretmenlerin bilgilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar araştırmanın etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularından ve sonuçlarından yola çıkılarak kurumlara ve ilerideki araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir:

- MEB ve RAM aracılığı ile bu eğitim programı daha fazla sayıda öğretmenin katılımı sağlanarak okul öncesinde görev yapan öğretmenlere sunulabilir.



- MEB ve RAM aracılığı ile bu eğitim programı kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilen okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine sunulabilir.
- Sunulan bu eğitim programı sonrasında öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara olan tutumları ve sınıf içi davranışlarındaki değişiklikler incelenebilir.
- Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği tüm okullarda özel eğitim danışmanı görevlendirilebilir. Danışman belirli zaman dilimlerinde hizmet içi eğitimler düzenleyerek öğretmenlerin bilgilerini güncelleyebilir, öğretmenin yardıma ihtiyaç duyduğu konularda destek verebilir.
- Tüm branşlar için özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik verilen hizmet içi eğitimlerde öncelikle ihtiyaç analizi yapılarak sorunlar tespit edilebilir, ardından öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle birebir etkileşime geçeceği eğitimler düzenlenebilir.
- Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler için online olarak erişebilecekleri programlar hazırlanarak, örnek etkinlikler, ders planları, BEP planları paylaşılabilir. Öğretmenlerin online platformlar aracılığı ile birbirleriyle iletişime geçmeleri sağlanabilir.
- Eğitim fakültelerindeki tüm öğretmenlik programları için YÖK tarafından özel eğitim ve kaynaştırma ders saatleri arttırılarak derslerin içeriği genişletilebilir, uygulamalı derslere yer verilebilir.
- Eğitim fakültelerindeki tüm öğretmenlik programları için en az bir dönem olacak şekilde özel eğitim ve kaynaştırma staj ve gözlem programı uygulanabilir.

## ETİK METNİ

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

**Yazarların Katkı Oran Beyanı:** Birinci yazarın bu makaleye katkı oranı %60, ikinci yazarın bu makaleye katkı oranı %40'tır.

## KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 215-234.  
[https://doi.org/10.1501/ozlegt\\_0000000230](https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000230)
- Akduman, G. (2016). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. Balat-Uyanık G. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Nobel.
- Allday, R., Neilsen-Gatti, S., Hudson, T. M. (2013). Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-service Curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36, 298-311.
- Alhassan, A. K., & Abosi, O. C. (2014). Teacher Effectiveness in Adapting Instruction to the Needs of Pupils With Learning Difficulties in Regular Primary Schools in Ghana. *SAGE Open*, 4(1).  
<https://doi.org/10.1177/2158244013518929>

- Amr, M., Natour-Al, M., Abdallat-Al, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion In Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 65-80.
- Balçın, M., D., Coştu, F., & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı Hazırlama Becerisine Sahip Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1194-1217.
- Barned, N., Knapp, N., & Neuharth-Pritchett, S. (2011) Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Batu, S. (2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma. Diken, İ. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Kaynaştırma*. (s. 520-531). Pegem.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi (2002). 573 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Özürlülerle İlgili Mevzuat, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Yayınları, Ankara.
- Birkan, B. (2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Akçamete, G. (Ed). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Kök .
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom Teachers' Craft Knowledge of Their Inclusive Practice. *Teachers and Teaching Practice*, 18, 567-584.
- Blakemore, S., & Frith, U. (2005). *The Learning Brain*. Blackwell Publishing.
- Bryant, P. J. (2018). A Phenomenological Study of Preschool Teachers' Experiences and Perspectives on Inclusion Practices. *Cogent Education*, 5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>
- Bozarlan, B., & Batu, S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 86-108.
- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early Identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children At Risk for Emotional or Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a Call for Action. *Behavioral Disorders*, 29 (3), 224-236.
- Carroll, A., B., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M., S. (2018). "Özel Eğitim Lisans Dersinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Düzeylerine ve Engellilere Yönelik Tutumlarına Etkisi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431449>
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem.

- Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterlikleri Programının Etkililiği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of Inclusion The Academic Achievement and Adaptive Behaviour of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Diken, İ., H. Çuhadar, C., Diken, Ö., Arıkan, A., & Ünlü, E. (2014). *Doğal Öğretim Projesi: Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler İçin Doğal Öğretim Süreci*. Eskişehir: 114K164 Kodlu TÜBİTAK Projesi
- Doğru, S. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Doğru, S., & Saltalı N. (Ed). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim* (s. 37-99). Maya.
- Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M. & Christiansen, H. (2020). What Teachers Think and Know about ADHD: Validation of the ADHD-schol-expectation Questionnaire (ASE). *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843142>
- Donnelly, V., Watkins, A. (2011). *Teacher Education for Inclusion in Europe. Prospects*, 41, 341-353.
- Engstrand, Z., R. (2014). Inclusion of Preschool Children with Autism in Sweden: Attitudes and Perceived Efficacy of Preschool Teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 170-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Er-Sabuncuoğlu, M. (2016). Otizm Bilgi Düzeyi: Okul Öncesi Eğitimcileri. *H.Ü Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-52. <https://doi.org/10.21020/husbfd.259140>
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1).
- Fletcher, J. (2010). Spillover Effects of Inclusion of Classmates with Emotional Problems on Test Scores in Early Elementary School. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29, (69-83). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1424191>
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Diverse Classrooms: Key Lessons for the professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63, 275-285.
- Forlin, C. (2003). Pre-service Teacher Education: Involvement of Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Learning*, 10, 317-326.
- Forlin, C., Keen, M., & Barret, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with Inclusivity in an Australian Context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264.
- Gianoumis, S., Seiverling, L., & Sturney, P. (2012). The Effects of Behavior Skills Training on Correct Teacher Implementation of Natural Language Paradigm Teaching Skills and Child Behavior. *Behavioral Interventions*, 27, 57-74. <https://doi.org/10.1002/bin.1334>
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(3), 66-87.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusundaki Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77

- Güven, G., & Azkeskin, K. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim. Diken, İ. (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* (s. 2). Pegem.
- Hendricks, D. R. (2008). *A Descriptive Study of Special Education Teachers Serving Students with Autism: Knowledge, Practices Employed and Training Needs* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Virginia Commonwealth. <https://doi.org/10.25772/CXC7-XE22>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive Education for Pupils Autism Spectrum Disorders in Secondary Mainstream Schools: Teacher Attitudes Experience and Knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Hundert, J. P. (2007). Training Classroom and Resource Preschool Teachers and Disabled to Develop Inclusive Intervention for Children with Disabilities: Generalization to New *Intervention Targets*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (3), 159-173.
- Hunt, C. S., & Hunt, B. (2004). Changing Attitudes Toward People with Disabilities: Experimenting with an Educational Intervention. *Journal of Managerial Issues*, 16, 266-280.
- Ignatovitch, E., & Smanster, A. (2015). Future Teacher Training for work in Inclusive Educational Environment: *Experimentel Study Results*. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 214, 422-429. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.699>
- Johns, B. H., Crowley, E. P., & Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 4 (9), 1-13.
- Johnson, A. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Anı.
- Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi, İlkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1-13.
- Karlsudd, P. (2021). When Differences Are Made Into Likenesses: The Normative Documentation and Assessment Culture of the Preschool. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>
- Katranç, M. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. Seven, S., (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 2-14). Pegem.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma Becerileri Öz-Değerlendirme Aracı. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-130.
- Kitta, S., & Silverius Kapinga, O. (2015). Towards Designing Effective Preschool Education Programmes in Tanzania: What Can We Learn From Therioies? *Journal of Education and Practice*, 6(5).
- Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of Pre-school and Primary School Pre-Service Teachers Towards *Inclusive Education*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2014.926307>
- Kulaksızoğlu, A. (2016). *Farklı Gelişen Çocuklar*. Nobel.
- Kurt, M. (2015). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerine Fen ve Teknoloji Derslerinde Sunulan Davranışsal Danışmanlığın Öğretmenlerin Öğretim Davranışları Üzerindeki Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Kuyumcu, Z. (2011). *Bep Geliştirilmesi ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Faculty Publications, Department of Child, Youth and Family Studies, 153*, 360-378.
- Lancester, J., & Bain, A. (2010). The Design of Pre-Service Inclusive Education Courses and Their Effects on Self-Efficacy: A Comparative Study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38(2)*, 117-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598661003678950>
- Lee-Tarver, A. (2006). Are Individualized Education Plans A Good Thing? A Survey of Teacher's Perceptions of The Utility of IEPs in Regular Education Settings. *Journal of Instructional Psychology, 33(4)*, 263-272.
- Leatherman, J., M., & Niemeyer, J., A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Jornal of Early Childhood Teacher Education, 26 (1)*, 23-36.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, M. C., Hall, J. B., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, Attitudes and Perceptions of Autism Spectrum Disorder in a Stratified Sampling of Preschool Teachers in China. *BMC Psychiatry 16:142*. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2>
- Martinez, R., S. (2003). Impact of A Graduate Clas on Attiudes Toward Inclusion, Perceived Teaching Efficacy and Knowledge Abaout Adapting Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Teacher Development, 7*, 473-494.
- Meaden, H., Ostrosky, M. M., Zaghlawan, H. Y., & Yu, S. (2012). Using Coaching with Preschool Teachers to Support the Social Skilss of Children with and without Autism Spectrum Disorders. *International Early Childhood Special Education, 4(2)*, 74-96.
- MEB (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarihli, 26184 sayılı Resmi Gazete.
- Metin, N. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Maya.
- Metin, N. (2012). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Metin, N. (Ed), *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Maya.
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White C. S., & Burns, M. S. (2014). Head Start Insturcitional Prosessionals' Inclusion Perceptions and Practices. *Topics in Early Childhood Special Education, 34(1)*, 40-48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Nath, R., S. & Sylva, K. (2007). Children's Access to Pre-school Education in Bangladesh. *International Journal of Early Years Education, (15),3*, 275-295.
- Odluyurt, S. (2013). Okulöncesi Kaynaştırma. Odluyurt, S., Batu, S., & Çolak, A. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* (s. 137-140). Vize.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ou, S. & Reynolds, A., J. (2004). "Preschool Educaiton and School Competion." In Encyclopedia on Early Childhood Development, Edited by: Tremblay, R. E. and Peters, R. De V. Monreal: Quebec, Centre of Excellence for

- Early Childhood Development. <http://excellence-earlychildhood.ca/documents/Ou-ReynoldsANGxp.pdf>.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı'na" İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226. <https://10.23863/kalem.2017.6>
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkcüoğlu, B., & Genç, D. (2015) Kaynaştırma Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), (153-156).
- Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsırkıntı, D (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Pilot Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Geliştirilmesi* (Adana İli Örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parasız, G., & Demirci, B. (2017). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 322-339. <https://doi.org/10.17556/erziefd.286784>
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467-479.
- Rafferty, Y., & Griffin, K., W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27, 173-192.
- Richards, G., & Clough, P. (2004). ITE Students' Attitudes to Inclusion. *Research in Education*, 72, 77-86.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of Inclusion Students with and Without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67-79.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, Attitudes and Beliefs of The Mainstream Teachers of Children with A Preschool Diagnosis of Speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147-163.
- Segall, M. (2008). *Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Educator Experience, Knowledge and Attitudes*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Georgia.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen-Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1467-1485.
- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Morpa.
- Sukbunpanpt, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2012). Thai Preschool Teachers' Views About Inclusive Education for Young Children with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 17(19), 1106-118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886306>
- Taş, Y. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitimine İlişkin Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, T. L., Emrich, K., & Moore, G. (2003). The Effect of Curriculum on the Attitudes of Nursing Students Toward Disability. *Rehabilitation Nursing*, 28 (1), 27-30

- Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tuna, M. (2015). *Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Öğretim Sürecine İlişkin Bakış Açılarının İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Türkoğlu, Y., K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkyılmaz, H. (2019). Kaynaştırma ve Sosyal Bütünleştirme Bilincinin Arttırılması: Özel Eğitim Dersinin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kaynaştırma Yeterlik Algılarına Etkisi. *Dokuz Eylül İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (50), 209-222.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiyede Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi. Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (Ed.), *Türkiyede Okulöncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning Iförskolors Dokumentation-Fenomen, Begrepp Och Reglering [Assesment in Preschool Documentation-Phenomena, Concepts and Regulation]. *Pedagogisk Forskning Sverige* 19(4-5), 403-434.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013). Pre-service Primary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Journal Educational Psychology*, 34 (3), 323-337.
- Varlier, G. (2004). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varlier, G., & Vural, S. Okul Öncesi Eğitim Öğrenenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (6), 578-585.
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskaolu, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79-97.
- Vural, M., & Yıkmiş, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlamasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Worlds Apart The Nature and Quality of the Educational Experiences of Pupils with a Statement for Special Educational Needs in Mainstream Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.
- Yıkmiş, A., Aktaş, B., Karabulut, H. A., & Terzioğlu, K., N. (2018) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Sürecinde Yaptıkları Çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 1840-1860. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471193>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A. Oktay, & P. Unutkan içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Morpa Kültür.