



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE KAPSAYICI
EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Hatice KARADUMAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE
KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between Preschool Teachers' Classroom Management Skills and Their
Attitudes Towards Inclusive Education)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice KARADUMAN

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum

Eylül, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hatice KARADUMAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması .. / .. / 202. tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Ana Bilm Dalı adını girmek için tıklayın Ana Bilim Dalı, Bilim Dalı adını girmek için tıklayın Bilim Dalında Tez türünü giriniz. Ör. yüksek lisans veya doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniveristesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Atatürk Üniveristesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Murat KORUCUK

Kafkas Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

23 / 09/ 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Hatice KARADUMAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin tüm aşamalarında değerli görüşleri, yönlendirmeleri, yardımları ile tezime katkı sunan ve teze devam etmem için beni teşvik eden hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a; veri toplama sürecine destek olan ve görüşlerini belirterek çalışmama yardımcı olan araştırmaya katılım sağlayarak tezimi anlamlı kılan değerli meslektaşlarıma; hayatımdaki en değerlilerim kızlarım Azra ve Aysima'ya; yaşamımın tüm dönemlerinde olduğu gibi lisansüstü eğitimim boyunca da desteğini ve güvenini esirgemeyen değerli aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Hatice KARADUMAN



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hatice KARADUMAN

Eylül 2024, 98 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Erzinan ili Merkez ilçesinde görev yapan 180 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yüksek düzeyde bulunmuş. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu ve medeni durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda beceri düzeylerinin almayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuş ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, medeni durum ve hizmet içi eğitim veya seminer alma durumuna göre farklılaşmadığı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, kapsayıcı eğitim, tutum, beceri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Hatice KARADUMAN

September 2024, 98 Pages

Purpose: This study aims to determine whether there is a significant relationship between preschool teachers' classroom management skills and their attitudes towards inclusive education.

Method: This quantitative study was designed with a relational survey model. The study sample consists of 180 preschool teachers working in the central district of Erzincan province. To collect the data in the study, "Personal Information Form", "Classroom Management Skills Scale of Preschool Teachers", and "Teacher Attitude Scale towards Inclusive Education" were used. The data obtained in the study were first tested for normality. T-test and one-way analysis of variance were performed based on the normal distribution of the data. In addition, Correlation Analysis was conducted to examine the relationship between variables.

Findings: According to the study results, preschool teachers' classroom management skills were found to be at a high level. It was concluded that there was no significant difference in the classroom management skills of preschool teachers according to gender, age, length of service, educational status and marital status. Still, the skill levels of teachers who received in-service training in classroom management were higher than those who did not. In addition, according to the results of the research, it was found that preschool teachers' attitudes towards inclusive education were at a high level, and it was concluded that their attitudes towards inclusive education did not differ according to gender, age, length of service, educational status, marital status and receiving in-service training or seminars.

Conclusions: It was concluded that preschool teachers' classroom management skill levels and attitudes towards inclusive education were high. A positive and middle relationship was found between teachers' classroom management skill levels and their attitudes towards inclusive education. The results show that teachers' classroom management skills are essential to their attitudes towards inclusive education.

Keywords: classroom management, inclusive education, attitude, skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırı.....	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Okul Öncesi Eğitim.....	5
Sınıf Yönetimi.....	6
Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	8
Sınıf Yönetim Modelleri	12
Sınıf Yönetim Yaklaşımları	14
Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	15
Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi	16
Kapsayıcı Eğitim.....	16
Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi.....	18
Okul Öncesi Eğitimde Kapsayıcı Eğitimin Yeri.....	20
Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Rolü	21
Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Tutumların Önemi	22

İlgili Araştırmalar	24
Yöntem	33
Araştırma Yöntemi	33
Evren ve Örneklem.....	33
Veri Toplama Araçları.....	34
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	34
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	35
Verilerin Toplanması.....	36
Verilerin Analizi	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	38
Bulgular	38
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Bulgular.....	38
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Bulgular.....	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	54
Tartışma ve Sonuç	54
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerineİlişkin Sonuçlar	54
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	54
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar	55
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	55
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar	56
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	56
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	58
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	59
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	59
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	60
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim veya Ders Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar	61
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Regresyon Sonuçları	62
Öneriler.....	63

KAYNAKÇA	65
EKLER	76
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	76
EK 2. Okul öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	77
EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği	79
EK 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	79
EK 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni.....	80
EK 6. Katılım Kabul Formu	81
EK 7. Etik Kurul Kararı.....	82
ÖZ GEÇMİŞ	84



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	33
Tablo 2. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı</i>	35
Tablo 3. <i>Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı</i>	35
Tablo 4. <i>Normallik Testi Sonuçları</i>	37
Tablo 5. <i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	38
Tablo 6. <i>Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	39
Tablo 7. <i>Sınıf Yönetimi Beceri Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	40
Tablo 8. <i>Yaş Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Sonuçlar</i>	41
Tablo 9. <i>Sınıf Yönetimi Beceri Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	42
Tablo 10. <i>Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerisine Yönelik Sonuçlar</i>	43
Tablo 11. <i>Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	44
Tablo 12. <i>Sınıf Yönetimi Beceri Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	44
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	45
Tablo 14. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	46
Tablo 15. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	46
Tablo 16. <i>Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar</i>	47
Tablo 17. <i>Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	48
Tablo 18. <i>Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar</i>	49
Tablo 19. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	49

Tablo 20. <i>Kapsayıcı Eğitim Tutumları Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim veya Ders Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	50
Tablo 21. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	50
Tablo 22. <i>Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı</i>	51
Tablo 23. <i>Regresyon Analizi Sonuçları</i>	53



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (Kula, 2020)	18
---	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BM : Birleşmiş Milletler

ERG : Eğitim Reformu Girişimi

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı bu tez çalışmasının giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar başlıklarına yönelik bilgiler sunulmaktadır.

İnsanoğlu var olduğu ilk günden itibaren gelişmeye hazırdır ve bu yüzden eğitime muhtaçtır. Eğitim, bireylerin istekleri doğrultusunda kendi davranışlarını değiştirerek çevreye uyum sağlama sürecine denir. Alanında uzman kişiler tarafından tanımı yapılan eğitim, kişinin belli amaçlar doğrultusunda gelişmesi sonucunda farklılaşmasıdır (Erçiçek, 2023).

Eğitim çocuk için ilk olarak ailede başlayarak daha sonra eğitim ortamlarında devam eder. Okul öncesi eğitim ortamı bireyin ilk sosyal çevresinin olduğu eğitim kurumudur. Bu açıdan okul öncesi eğitim çocuklar için çok önemlidir. Okul içerisinde okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişim alanları desteklenmektedir. Ayrıca bu dönem, çocuklar için kritik bir öneme sahiptir çünkü bütün bu gelişim alanları birbirleriyle etkileşimli olarak çok hızlı bir şekilde geliştiği bir dönemdir. Aynı zamanda okul öncesi dönem çevresel uyarılara çok açık bir dönemdir (Oktay, 1990).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin eğitimsel hedeflerine en etkili şekilde ulaşmalarını sağlayan ve öğrenmelerini kesintisiz olarak teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin yaptığı bir dizi eylemin toplamıdır. Etkili öğrenme için sınıf yönetimi şarttır. İyi sınıf yönetimi, öğrencileri öğrenmeye motive etmek, mantıksal rehberlik sağlamak ve öğrenci performansını yönetmek anlamına gelir. Öğrencilerin ilgi ve becerilerini geliştirmek için hedeflere uygun durumların yaratılması, gerekli materyallerin düzenlenmesi ve öğrencilerin araç-gereç kullanımlarının denetlenmesi anlamına gelir (Hero, 2022).

Anayasaların, kanunların ve uluslararası anlaşmaların herkese eğitim hakkı tanınması için çalışmanın yanı sıra herkesin eğitim hakkından eşit şekilde yararlanması da önemlidir. Ancak pek çok kişi hâlâ ırk, dil, din, cinsiyet, engellilik, yoksulluk, göçmenlik durumu, mültecilik veya vatansızlık nedeniyle eğitim hakkından tam olarak yararlanamıyor veya bu haktan mahrum kalıyor. Yukarıdaki sebeplerden dolayı hassas gruplar ortaya çıkmaktadır.

Mevcut ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklardan tam olarak yararlanamayan veya kaynakları kullanması tamamen yasaklanan gruplara hassas gruplar denilebilir (Bayır, 2019).

Kapsayıcı eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik yaygın olarak düşünülen bir eğitim felsefesi olsa da aslında farklılıkları olan tüm çocukları kabul eden, farklılıkların aynı ortamda var olabileceğini gösteren, çeşitliliği destekleyen bir farkındalıktır. Kapsayıcı eğitim anlayışında sınıf ortamında tüm farklılıklar bir arada bulunur ve farklılıklar öğrenmeye engel değildir (Alkaya, 2023).

Her çocuğun diğer bütün çocuklara eşit bir şekilde eğitim alabilmesi olayı 1980’li yıllarda kapsayıcı eğitimin kabul edilmesi ve daha geniş kapsamlı bir kavram olarak kabul edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Kapsayıcı eğitimi önemli kabul eden olay “dışlanmaya” karşı olarak çıkması olarak kabul görür (Gürgür, 2021).

Öğretmen kapsayıcı eğitimde en önemli öge olarak kabul edilir. Kapsayıcı eğitimin etkili olabilmesi için sınıf içerisinde bütün kanalların açık olması, çocuk için bir ayrımcılık olmamalı ve eşitlikten söz edilebilmelidir (UNESCO, 2022).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin yanı sıra kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları da eğitimsel başarı için kritik öneme sahiptir. Kapsayıcı eğitim; eğitim sürecinde tüm öğrencilere ulaşan, bireysel yetenek ve ihtiyaçlara göre destek sağlamayı amaçlayan, bireye özel kaliteli eğitim programları tasarlayarak fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Cengiz-Şayan, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Belirlenen amaca bağlı olarak cevap aranan sorular aşağıdadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri demografik özelliklerine:
 - a. Yaşlarına
 - b. Cinsiyetlerine
 - c. Eğitim durumlarına
 - d. Medeni durumlarına
 - e. Görev yıllarına mesleki kademesine hizmet yılına

f. Sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeyleri demografik özelliklerine:

- a. Yaşlarına
- b. Cinsiyetlerine
- c. Eğitim durumlarına
- d. Medeni durumlarına
- e. Görev yıllarına mesleki kademesine hizmet yılına
- f. Kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitim alanında önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Sınıf yönetimi, eğitim sürecinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların temel alışkanlıkları ve davranışları şekillendiği için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri büyük bir önem taşımaktadır. Bu becerilerin öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemek hem öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine hem de mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Türkiye'de ve dünya genelinde kapsayıcı eğitim politikaları giderek önem kazanmaktadır. Eğitim sistemlerinin tüm öğrencileri kapsayıcı ve eşitlikçi bir şekilde yapılandırılması gerekliliği, öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını ve becerilerini değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretmen yetiştirme programlarının daha etkili hâle getirilmesine yardımcı olabilir. Bu durum özellikle okul öncesi öğretmenlerinin eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Etkili sınıf

yönetimi ve kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu alanlardaki yetkinliklerini ve tutumlarını değerlendirmek, eğitim kalitesini artırma hedefiyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak, bu konularda kişisel ve mesleki gelişim programlarının daha özelleştirilmiş ve hedeflenmiş bir şekilde hazırlanmasını sağlayabilir. Bu araştırma, mevcut alan yazınına katkıda bulunarak okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ve kapsayıcı eğitim konularında yapılan çalışmalara yeni bir perspektif sunabilir. Özellikle Türkiye'de bu alandaki çalışmalar sınırlı olduğundan bu araştırma önemli bir boşluğu doldurabilir.

Sonuç olarak bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve öğrenci gelişimi konularında önemli çıkarımlar yapmayı hedeflemektedir. Bu bulgular hem eğitim kurumlarına hem de öğretmenlere rehberlik edebilecek nitelikte olacaktır.

Araştırmanın Sınırı

Araştırmanın, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Erzincan ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

Terim ve Tanımlar

Sınıf Yönetimi Becerileri: Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının sağlanabilmesi, öğretmenin zaman planlaması yapabilmesi, öğrenciler ve öğretmen arasında oluşan iletişim sürecini düzenleyebilmesi, fiziksel ayarlamaları yapabilmesi sınıf yönetimi becerileri olarak tanımlanmaktadır (Akın & Koçak, 2007).

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, okul çağında olan tüm çocuklara akranları ile birlikte ana eğitim ortamlarında eşit kaliteye sahip eğitim fırsatı sunan bir süreçtir (Baykara-Özaydınlık, 2019).

Tutum: Tutum, doğrudan gözlenemeyen ancak bazı davranışların oluşmasına yol açan eğilimlerdir (Kulaksızoğlu vd., 1999).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Okul Öncesi Eğitim

Eğitimin ilk temeli okul öncesi eğitimidir. Bu dönem çocukların beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Okul öncesi dönem aynı zamanda çocukların bilişsel, dil, motor, duygusal gelişimlerinin beyin gelişimi ile bağlantılı olarak hızla geliştiği bir dönemdir. Tüm bu gelişimler düşünüldüğünde 0-6 yaş okul öncesi döneme denk gelen yaştır ve bu yaş döneminde çocuklar hızlı bir gelişim gösterirler. Bu açıdan da okul öncesi dönem eğitimi büyük önem arz etmektedir (MEB, 2013).

Yetersiz uyarıcı bir ortamda büyümek, çocuğun gelişiminin tüm yönlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Yaşadığı sorunlara nasıl çözüm bulacağını bilemez. Ancak erken yaşlardan itibaren yaşanan olumlu deneyimler hem akademik hem de sosyal-duygusal yönden başarılı ve güçlü olmak için çok önemlidir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay arası çocukları kapsar. Bu süreç, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun olarak donanımlı bir eğitim sunmak suretiyle onların fiziksel, duygusal ve sosyal yönden desteklenmesini aynı zamanda toplumsal değerlere uygun bir şekilde uymalarını sağlayarak çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlar. Okul öncesi yıllar, doğumdan ilkokula kadar olan en kapsamlı dönem olarak kabul edilir ve bu dönemdeki tüm eğitim faaliyetlerine okul öncesi eğitim adı verilir (Şahin, 2003). Bu dönemde okul öncesi eğitim programı önemli olduğu kadar öğretmenler de çok önemlidir. Çocukların toplumsal yaşantıya hazır olmasında, çocukların sosyalleşmesinde ve kültürlerin yeni nesillere ulaştırılmasında öğretmenlerin rolleri büyüktür. Bütün bunlardan anlaşılacağı gibi öğretmenler çocukların kişiliklerinin olumlu yönde gelişmelerinde ve toplumların sağlıklı yetişmesinde baş roldedirler (Özden, 2002).

Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyebilmek için eğitimin içeriğini zengin tutmak gereklidir. Zengin bir program öğretmenin sınıf içi uygulamalarına, eğitimi verimli sunmasına ve sınıfı aktif bir şekilde kullanmasına bağlı olarak verimli olur. Bütün bunların ışığında öğretmenler okul öncesi dönemde etkinlikleri çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak planlamalıdır. Bu etkinliklerin uygulamasının etkili olabilmesi için de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri çok önemlidir. Sınıf yönetimin başarılı olması demek

öğrenmenin kalıcı olması ve sınıftaki öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi anlamına gelir (Önay, 2023).

Sınıf Yönetimi

Etkili sınıf yönetimi, öğrenme ve sürekliliği için elverişli bir ortam sağlar. Aynı zamanda hedefe ulaşmak için tasarım, düzen, iletişim, ilişkiler ve faaliyetlerin değerlendirilmesi gibi unsurlara uygun model, strateji, kavram ve tekniklerin düzenli ve ustalıkla uygulanmasıyla ilgili çalışmaların tamamıdır. Öğrencilerin özelliklerine uygun yöntemleri belirleyen, sınıfta düzeni sağlayan, öğrencilere olumlu özellikler kazandırmaya odaklanan faktörlerin tümüne sınıf yönetimi denir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıfta otorite sağlamasından daha fazlası anlamına gelir. Sağlıklı bir öğrenme ortamı, sınıfta öğretmen-çocuk etkileşimi, motivasyon, iş birliği ve motivasyonu kapsayan kapsamlı bir kavramdır (Sarıtış, 2006).

Etkili bir sınıf yönetimi için çocuklar öğrenme için güdülenmeli, yapabilecekleri sorumluluklar verilmeli, etkinliklere katılmaları için dikkatleri çekilmeli, öğretim materyalleri ile desteklenmeli ve öğrenme ortamları buna göre ayarlanmalıdır. Ayrıca çocukların dersi kaynatmalarına fırsat verilmemeli, zaman iyi kullanılmalıdır (Özdemir, 2017).

Sınıf yönetimi becerileri etkili eğitim ve öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Sınıf yönetimi yalnızca sınıfın organizasyonunu değil aynı zamanda sınıfta olup biten her şeyi de içerir. Bu nedenle sınıf yönetimi becerileri eğitimin kalitesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi çağındaki çocukları okula alıştırmak, eğitim programlarına entegre etmek, kaygı ve uyum sorunlarıyla baş etmek, öz motivasyonu destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin yaptığı tüm eylemler sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir. Sınıfları etkili bir şekilde yöneten öğretmen, yalnızca nasıl öğreteceğini bilmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim ve uygulamada karşılaşılan sorunları nasıl çözeceğini de bilir. Bir sistem yaklaşımı olarak sınıf yönetimi, organizasyon çalışmasını, etkili çevre tasarımı, çocukların gelişimini gözlemlemeyi ve çocukların sorunlarına çözüm bulmayı içerir (Aras, 2012).

Başar (1999, ss. 13-14) tarafından, sınıf düzeni etkinlikleri beş boyutta ele alınmıştır.

1. “Bu etkinliklerin birinci boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin alanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölünmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır.

2. Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı olarak görülebilir.

3. Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır.

4. Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Bu düzenlemeler özellikle, davranış boyutunu da şekillendirici etkinliklerdir.

5. Sınıf yönetiminin beşinci boyutunu davranış düzenlemeleri oluşturur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hâle getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların değiştirilmesi, bu boyuta ilişkin söylenebilir.”

Sınıf yönetimi, sınıf içindeki ve dışındaki tüm nesne ve olaylardan etkilenir. Bu değişkenlerin olumlu veya olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Ancak sınıf yönetimini etkileyen en önemli faktörlerin sınıftaki kişiler yani öğretmen ve öğrenciler olduğunu da vurgulamak gerekir. Ayrıca sınıf yönetiminin diğer değişkenleri eğitim yönetimi, okul ve çevre olarak belirtilebilir. Etkili sınıf yönetiminin en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmen, diğer unsurların belirleyicisi ve bütünleştiricisi olduğu için öğrencilere rehberlik etmeli, örnek olmalı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vermeli, öğrencilerin hazırladığı konuları planlı ve yöntemsel olarak öğretmeli, keşfedici ve özenli olmalıdır. Bu karakter özelliklerinden dolayı okul, aile-öğrenci üçgeninde bağları kuran yalnızca öğretmenlerdir. (Başar, 1999).

Öğretmenler, okulda bilgi aktarımı yapan, öğrenim sürecini yöneten, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayan en etkili kişilerdir. Sınıf içerisinde her öğrencinin uyumlu olması aynı zamanda mutlu, yaratıcı ve başarılı bir birey olması öğretmenin sınıf içerisindeki anlayışına, etkili sınıf yönetimine ve sevecen olmasına bağlıdır (Yavuzer, 1997).

Sınıf yönetiminin bir diğer değişkeni olan öğrenciler ise eğitime ihtiyaç duyan ve bu ihtiyaçları karşılamak için okula devam eden, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli bilgi, beceri, yetenek ve değerleri kazanmak üzere toplum içinde yaşayan bireylerdir. Eğitiminde öğrencilerin özel bir konumu ve önemi vardır (Erden, 1998).

Sosyalleşme sürecindeki ilk temel kurum olan okul sınıf yönetiminin bir diğer değişkenidir. Okul bireyin sosyalleşmesine katkı sağlayan, bireye bilgi donanımları sunan bir kurumdur. Çağdaş eğitimde okul, bireyin çalışma ve yaşama alışkanlıkları kazandırma için diğer kurumlarla iş birliği içerisinde (Yavuzer, 1997). Sınıf ise okulun bir parçası

niteliğindedir. Okulun bütün yapısı sınıfı etkiler. Bu yapılardan biri de eğitim yönetimidir (Aydın, 2000).

Sınıf yönetimindeki bir diğer değişken ise eğitim yönetimidir. Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Eğitim yönetimi, bir eğitim örgütünün belirlenen hedeflerine ulaşmak için insan ve malzeme kaynaklarının etkili bir şekilde sağlanması ve kullanılması yoluyla belirlenmiş politika ve kararların uygulanmasıdır. Eğitim yönetiminin başarılı olabilmesi için okul yönetiminin etkili olması gerektiği ileri sürülebilir (Başar, 1999).

Çevre, sınıf yönetimin en son değişkenidir. Çevresel değişkenler davranışların motive edicileri veya engelleyicileri olabilir. Uzak çevre, zaman zaman onu etkileyen başka unsurlardan da oluşur. Bunlar kişinin kendi toplumundaki yaşam tarzından diğer ülkelerdeki insanların yaşam tarzına kadar uzanır (Başar, 1999).

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olması demek aynı zamanda eğitiminde nitelikli olması ve çocukların geleceğe hazırlanmasında önemli bir faktördür. Oyun ve oyun içerisindeki kavramlar sınıf yönetimi içinde önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerin oyun kavramına ciddi bir şekilde odaklanmaları gerekmektedir. Öğretmenin oyunla ilgili bilgi ve becerileri, istenmeyen davranışların önlenmesi, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve olumlu ilişkilerin kurulması anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2021).

Öğretmenin alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitime bakış açısı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Yeterli düzeyde alan bilgisine ve becerilere sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir. Öğretmenin öğretim sürecinde yaşadığı zorluklar öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, sıkılmalarına ve sınıf yönetiminde sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Sari, 2018).

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Alan yazınında etkili bir sınıf yönetimi için dikkat edilmesi gereken boyutların olduğu belirtilmiştir (Korkmaz, 2006). Bu boyutlar farklı şekillerde ele alınmıştır (Çalık, 2003). Başar (1999), başarılı bir sınıf düzeninin oluşturulabilmesi için belirlenen sınıf yönetiminin boyutları aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

- Sınıfın fiziksel ortamının düzeni,
- Plan-program etkinlikleri,
- Zaman yönetimi,
- İlişki ve iletişim düzenleme,

- Davranış yönetimi.

Başarılı sınıf yönetiminin bu boyutları sınıf ortamı için yeterli olmayıp hem okul içi hem de okul dışı faktörlerin aynı anda dikkate alınması öğretmenler için külfetli bir sorumluluktur. Aslında sınıf ortamı hazırlanırken hangi boyutun daha sık kullanılacağı konusunda öğretmenin mesleki eğitimine bağlı olarak farklı tercihler bulunmaktadır. Sınıf ortamında öğretmenlerin diğerlerinden daha önemli gördüğü bir veya daha fazla boyut, öğrencilerin öğrenme algılarının gelişmesinde önemli faktörler olarak değerlendirilebilir (Arslan, 2017).

Sınıfın Fiziksel Ortamının Düzenlenmesi

Öğrenmeyi etkileyen temel öğelerden olan sınıfın fiziksel yapısı, öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sahiptir. Sınıfın temiz, ferah ve geniş olması olumlu etkiler sağlayan durumlardır (Çalık, 2003). Aynı zamanda bu boyutu etkileyen faktörler olarak ısı, ışık, güvenlik ve renk sayılabilir (Yıldız, 2019).

Bu boyutta dikkate alınması gereken konulardan biri de sınıftaki öğrenci sayısıdır. Bir sınıfta kaç öğrenci olması gerektiği konusunda net bir görüş bulunmamakla birlikte kalabalık olmayan sınıflarda eğitim ve öğretim kalitesinin daha yüksek olduğu savunulmaktadır. Çünkü böyle bir sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim daha sağlıklı olabilir ve öğretmenler öğrencilerle bireysel olarak ilgilenebilirler (Korkmaz, 2006).

Sınıfın ortam sıcaklığı kabul edilebilir sınırlar içinde olmalıdır. Sıcak bir ortamda öğrencilerin ilgi ve dikkatleri kolaylıkla dağılır. Ayrıca sıcaklığın düşük olduğu sınıflarda öğrenciler ısınmaya odaklanarak derse konsantre olmayı zorlaştırıyor (Celep, 2004). Öğrencilerin ortamda kendilerini nasıl hissettikleri önemlidir ve sınıf sıcaklığının ortalama 20 °C civarında olması beklenir (Aydın, 2007).

Sınıfın aydınlatılmasına dikkat edilmelidir. Işık ne fazla nede az olmalıdır. Mevcut aydınlatma sistemleri doğal olmalıdır. Ayrıca parlaklığın çok yüksek olmamasına ve doğrudan aydınlatma olmamasına dikkat edin. Çünkü doğrudan aydınlatma öğrencilerde göz yorgunluğuna neden olabilir (Korkmaz, 2006).

Sınıfta gürültü olmaması çok önemlidir. Gürültülü bir ortamda öğrencilerin dikkati kolaylıkla dağılır. Bu durum öğretmen ve öğrenciler arasındaki sağlıklı iletişimi engelleyebilmektedir. Az gürültülü bir ortam oluşturmak için sınıflarda kuralların belirlenmesi, okul inşaatı sırasında ses yalıtımı gibi faktörlerin dikkate alınması gibi önlemler alınabilir (Korkmaz, 2006).

Sınıfın içerisinde bulunan malzemeler, sınıfın düzeni ve temizliği de öğrencileri öğrenmeye teşvik etme açısından önemlidir. Sıra, masa ve oturulan sandalyeler çocukların yaşına uygun olmalı ve çocuklar için tasarlanmış olmalıdır (Korkmaz, 2006).

Plan-Program Etkinlikleri

Eğitim programı; bireyler için bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerini kapsayan, okulda veya okul dışında olacak şekilde planı yapılmış etkinlikler sayesinde kazanılacak olan öğrenme yaşantılarının bütünüdür. Öğretim programı ise bir derse ait bütün etkinliklerin düzenlenmiş şeklidir (Demirel, 2020). Ders içerisinde; eğitimin verilme nedeni, ne öğretileceği, öğretilme sırası ve şekli, eğitim sonunda öğrenmenin düzeyi gibi bilgilere yer verilmelidir. Bu bilgiler Dersin Hedefleri, Eğitimsel Profil ve Değerlendirme başlıkları altında yer almaktadır (Gürsel, 2005).

Eğitim planlaması, öğretmenin herhangi bir öğretim etkinliğine başlamadan önce etkinlikle ilgili öğrencilere kazandıracağı bilgi, beceri, tutum ve davranışları ve bu etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceğini belirlemek amacıyla yaptığı sistematik bir çalışmadır (Saban, 2000).

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve eğitim durumları öğretimin süreç boyutunu ifade etmektedir. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu boyutta ele alınmaktadır (Demirel, 2020). Öğretmen; sınıftakilerin ilgilerine, tutumlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak ortamı düzenlemelidir (Gürsel, 2005). Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almaları önemlidir. Bunun için öncelikle öğrencilerin dikkatini derse çekmek, motive etmek ve dersin amacı konusunda bilgilendirmek gereklidir. Sınıfta öğretim, öğrencinin durumuna uygun yöntem ve teknikler kullanılarak açık ve anlaşılır bir şekilde yürütülmelidir (Tok, 2005).

Öğretmenin öğretimi gerçekleştirmek adına yaptığı bütün hazırlıklar bu boyut kapsamında değerlendirilebilir. Plan ve programlar, aynı zamanda bugünü analiz ederek geleceğe yönelik oluşturulan hedefler adına öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını da içerir (Çalık, 2003).

Zaman Yönetimi

Zaman planlaması eğitimin etkili olması için gereklidir (Terzi, 2002). Öğrencilerin devamsızlığı ve öğrenme durumları için ayrılan zaman bu kapsamda ele alınabilir. Öğrenme faaliyetleri için ayrılan zamanın verimli olması için öncesinde planlama yapma ve bu süreçteki zamanı verimli kullanmak gereklidir (Çalık, 2003).

Bu boyut, sınıfta geçirilen zamanın ders dışı ve ders aksatıcı faaliyetlerle israf edilmesi yerine çeşitli faaliyetlere bölünmesini, devamsızlık ve okul terklerini önlerken can sıkıntısını önleyerek derse katılımın artırılmasını içermektedir (Küçükahmet, 2009).

Öğretme süresi ile öğrenme düzeyleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğretim dışı faaliyetlere ayrılan süre arttıkça öğrencilerin öğrenme seviyeleri düşebilmektedir. Bireysel faaliyetler yapılandırılmaz veya yönlendirilmezse zaman kaybı yaşanabilir. Bu nedenle bu faaliyetlerin açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Öğretmenin öğrencilere soru sorması için belli bir bekleme süresi olmalıdır. Bu süre üç ila on saniye arasında değişebilir. Ayrılan süre kursun zorluğuna göre değişmelidir. Kolay konuların öğretimi ile zor konuların öğretimine aynı süre ayrılmamalıdır. Zor konulara daha fazla, nispeten kolay konulara ise daha az zaman ayırmalısınız (Çelik, 2012).

Sınıfta İlişki Yönetimi

Eğitimin amacına ulaşmasında en önemli değişkenlerden biri etkili iletişimin varlığıdır. Öğrenme davranışı, iletişim süreci boyunca alıcının davranışındaki değişiklikleri ifade eder. Bu açıdan bakıldığında öğrenme ve iletişim birbirinden ayıramaz iki durumdur. İletişim “bir birey ile bir birey veya grup arasında bilgi, fikir ve duyguların sözlü veya sözsüz olarak iletilmesi sürecidir.” Sağlıklı iletişimin bazı ilkeleri vardır. Bu ilkelerden bazıları; kişinin benzersizliğini kabul etmesi, her bireyin kendi mevcut sorunlarını çözebilmesi, şeffaflıkla iletişim kurabilmesi, duygu, düşünce ve eylemler arasında tutarlılık sağlaması ve empatik anlayışla iletişim kurabilmesidir (Güçlü, 2006).

Sınıfta empatik iletişim, öğrencilerin birey olmanın gereklerini deneyimlemelerine olanak sağlar. Sorumluluk alabilen, paylaşabilen, tartışmaya açık, eğlenip öğrenebilen insanlar yetiştirmek gerekiyor. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin öncelikle onların varlığını tanıması gerekmektedir. Bunları bilmekle fark etme eylemi mümkün olur. Öğretmenlerin konuyu bilmesi yeterli değil, öğretebilmeleri de gerekiyor. Öğretmenler ve öğrenciler arasında iki yönlü iletişim olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileri anlayabilmesinin yanı sıra öğrencilerin de öğretmenleri anlayabilmesi bu tür iletişimin sağlıklı ve çift yönlü olduğunu göstermektedir (Dilmaç, 2005).

İlişki yönetimi boyutunda sınıf ikliminin olumlu olması gerekmektedir. Olumlu bir sınıf ortamında öğrenciler ile öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim daha sağlıklı olacaktır. Sağlıklı iletişim sevgi, saygı ve anlayış unsurlarını içermelidir (Kaplan, 2020).

Sınıfta Davranış Yönetimi

Eğitim ve öğretim de bazı davranışlar bu süreci aksaklığa uğratar ve bu davranışlar istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Yıldız, 2019). Sınıf Davranış Yönetimi; Öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarını, üretken olmalarını ve öğrenme deneyimleri yaşamalarını engelleyen davranışları, okul ve müfredat hedefleriyle tutarlı, kendilerine saygı duymalarını sağlayacak süreçlerle değiştirmek için gerekli süreçleri planlar ve uygular (Özyürek, 2001).

Eğitimin verildiği tüm ortamlarda önem derecesi farklılık gösterse de hâlâ sorunlu olan pek çok davranış bulunmaktadır. Sorunlu sayılan bu davranışlar, davranışı yapan kişiye, davranışa maruz kalan kişilere, kültürel özelliklere, sınıfa, müfredata, zamana ve duruma göre değişebilmektedir (Aydın, 2000). Sınıf içerisindeki olumsuz davranışların bazıları sadece yapan öğrenciyi etkilerken bazen de bütün sınıfı etkilediği olabilir. Aynı zamanda bazı olumsuz davranışlar ise eğitim-öğretim etkinliklerini de etkileyebilmektedir (Akçadağ, 2006).

Öğretmenler kötü davranışlarla karşılaştıklarında tepki verir ve harekete geçer. Kötü davranışları görmezden gelmek bunlardan biridir. Kötü davranış kasıtsızsa ve yalnızca bir kez meydana geldiyse göz ardı edilebilir. Bu şekilde istenmeyen davranışlar ortadan kaldırılabilir. Çevre koşullarını değiştirmek başka bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin kötü davranışların nedenlerini belirlemeye çalışması yerine, öğrencilere farklı etkinlikler aracılığıyla rehberlik etmeyi içerir. Kötü davranışlar ortaya çıktığında öğretmenler öğrencileri farklı etkinliklere yönlendirebilir. Öğrenci yerleri değişebilir. Ders sırasında çevreden gelen bozucu uyaranlar ortadan kaldırılabilir. Bu yöntemler işe yaramazsa farklı bir yaklaşım kullanılabilir. Öğretmenler dersleri aksatmadan vücut diliyle kötü davranışları engellemeye çalışabilir (Akçadağ, 2006).

Sınıf Yönetim Modelleri

Sınıf yönetimi alanında birden fazla farklı model, yaklaşım ve görüşler bulunmaktadır. Sınıf yönetimiyle alakalı olarak öğretmenlerin eğitime olan bakış açıları, kendi öz yeterlilikleri ve kişilik özellikleri, alan bilgileri, öğrencilerin gelişimleri, gereksinimleri, araçlar, kaynaklar sayılabilir (Bilir, 2014). Sınıf yönetimi modelleri;

1. Tepkisel model
2. Önlemsel model
3. Gelişimsel model
4. Bütünsel model olarak gruplandırılır.

Tepkisel Model

Tepkisel model problem davranışlara doğrudan tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Bu modelin amacı sınıf içerisinde oluşan sorun davranışların değiştirilmesidir. Tepki bu yöntemde istenmeyen sonuca denir. Sınıf yönetiminde klasikleşmiş bir model çeşididir denebilir. Tepkisel modeli sık kullanan öğretmenler ödül ceza yöntemini disiplin amaçlı kullandıklarından sınıf yönetimi becerileri düşüktür. Bu yöntemi kullanan öğretmenler farklı yöntemlere fazla başvurmazlar. İstenmeyen davranışlar sonucu bu modelin çok kullanıldığı görülmektedir. Fakat sergilenen her tepkinin sonuç olarak da tepki ortaya çıkarması modelin zayıf taraflarındandır (Başar, 1999).

Önlemsel Model

Önlemsel model, sınıfta oluşabilecek olumsuz davranışlar ve bu davranışların sonuçları ortaya çıkmadan önce geleceği tahmin etme ve önleyici tedbirler alma eğilimidir. Amaç, sınıfta sorun çıkmasına izin vermeyen ve pasif sınıf yönetimine olan ihtiyacı azaltan bir mekanizma oluşturmaktır. Uygulamaları gruplara yöneliktir. Ayrıca öğretim öncesi düzenlemeleri, sınıfta beklenen davranışların iletilmesi için oluşturulan ortamı ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için seçilen kuralları da içerir (Başar, 1999).

Bu model öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak sınıf içerisinde gerekli önlemleri almayı esas alır (Demirtaş, 2012). Önlemsel modeli sınıf içerisinde kullanacak öğretmenin sınıftaki öğrencilerin özelliklerini iyi tanımalı ve onları gözlemleyebilmelidir. Sınıf içerisinde eğitimi aksatacak öğrenci davranışlarının farkında olmalıdır (Taş, 2011). Önlemsel modellere örnek olarak sene başında sınıf kurallarının belirlenmesi verilebilir (Yüksel, 2013).

Gelişimsel Model

Öğrencinin fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeyine göre gerekli uygulamaların hayata geçirilmesi esasına dayanır. Tüm sınıf etkinlikleri çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişim düzeyi dikkate alınarak düzenlenmelidir. Çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınmalı ve sınıf yönetimine olabilecek etkileri dikkate alınmalıdır (Başar, 1999).

Bütünsel Model

Sınıf yönetimi modelleri arasında hem bireylere hem de gruplara odaklanan, kötü davranışların nedenlerinin ortaya çıkmasına izin vermeyerek istenilen davranışları gerçekleştirmeyi amaçlayan önlemsel modele alternatif odaklı bir modeldir. Bütünsel modelde sınıf ortamının istenilen davranışların oluşmasına uygun şekilde düzenlenmesi ve reaktif yönetimden yararlanılması yoluyla istenmeyen davranışların düzeltilmesine çalışılır. Genel model diğer tüm modellerin kullanılmasına dayanan bir modeldir. Tek başına kullanıldığında hiçbir model sınıf yönetimi için yeterli değildir. Kısacası modelin tamamı hibrit bir yaklaşımdır (Erdoğan, 2008).

Öğretmenin öğrencilere karşı sorumluluğu; ders planı geliştirme, sınıfı tanıma, derse uygun materyal hazırlama, olumlu davranışları ödüllendirme bütünsel model kapsamında uygulanabilecek etkinliklerdir (Yüksel, 2013).

Sınıf Yönetim Yaklaşımları

Eğitimin her alanı geliştikçe sınıf yönetimi de gelişir. Başarılı ve etkili sınıf yönetimi kullanılan yöntemlere bağlıdır. Sınıf uygulamalarında tercih edilen öğretim stratejilerini gözlemleyerek öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi stillerini benimsediklerini görmek mümkündür (Demirtaş, 2012).

Geleneksel Yaklaşım

Sınıf disiplini geleneksel yaklaşım için önemli olan bir faktördür. Dersin ilerleyişi, sınıf içi alıştırmalar ve en önemlisi öğrenciler ders sırasını takip eder. Geleneksel sınıf yönetimini kullanan öğretmenler disiplini sağlamak için dersi bölebilir ve herhangi bir olumsuz duruma müdahale edebilir. Geleneksel yaklaşımda öğrenciler arka planda, öğretmen ise merkezdedir (Çelik, 2012).

Geleneksel yöntemler genellikle kalabalık sınıflarda uygulanır ve öğrencilere yalnızca öğretmen bilgi verir. Bu yaklaşımda öğrencilerden öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgiyi zihinlerinde saklamaları yani hatırlamaları beklenir. Sorgulama, araştırma ve eleştiri bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin kullandığı beceriler değildir (Yüksel, 2013).

Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşımda öğrenciler merkezde bulunur. Etkileşim otoriter yaklaşımın aksine çağdaş yaklaşımda önemli bir faktördür. Esnek ve katılımcı bir yapıya sahip olup öğrencilerin psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir yaklaşımdır. Sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler ve uyulacak kurallar, sınıftaki herkesin katılımıyla demokratik

olarak belirlenir. Bu şekilde bireyler planladıkları faaliyetlere katılma eğiliminde olduklarında ve belirledikleri kurallara uyduklarında daha fazla verim elde edilebilir. Öğretmenlerin davranışları öğrenciler için rol modeldir (Tertemiz, 2017).

Bu yaklaşımda sınıf, sınıf dışı faktörlerden etkilenebilecek ve etkilenebilecek özelliklere sahiptir. Sınıfın amacı düzen yaratmak değil, öğrencinin öğrenmesine olanak sağlayan bir ortam yaratmaktır. Öğretmen esnek iletişim tarzını gösteriyor (Demirtaş, 2012). Sınıf ortamı, gerçek hayattan kopmuş sanal bir ortamdır ziyade, hayatla iç içe bir ortamı temsil etmektedir (Aydın, 2007).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Nitelikli öğretmen olursa eğitimin kalitesi otomatik olarak artacaktır. Özellikle yaş grupları açısından bakıldığında okul öncesi dönem özel bakım gerektiren bir dönemdir. Öğretmenler, öğrenme hedeflerine göre öğrenme ortamını hazırlamalı ve gerektiğinde müdahalelerle öğrencilere destek vermelidir. Çocukların ilgisini canlı tutabilen, öğrenmeyi teşvik eden etkinlikler tasarlayabilen, proaktif davranarak ortaya çıkabilecek sorunları önlemeye çalışan bir öğretmen, sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanarak öğrencilere ulaşabilir (Ün-Açıkgöz, 2005).

Çocuklar ancak olumlu bir sınıf ortamında öğrenebilirler. Burada öğretmenlerin rolü de çok önemlidir. Ancak olumlu bir sınıf ortamının yaratılmasında etkili olabilecek pek çok faktörün olduğunu biliyoruz. Bu faktörlere ek olarak öğretmenin mesleki deneyimi, sorunlara tepki vermesi, öğretmen-öğrenci motivasyonu, okul-aile iletişimi ve iş birliği, çevre ve okulun eğitim politikasından da söz edilebilir (Dağlı vd., 2018).

Eğer bir öğretmen öğrencilerinin önünde etkili sınıf yönetimi sergilemek istiyorsa, sınıf yönetimini etkileyen faktörleri anlaması gerekir. Başarıyı garantilemek için bu çok önemlidir. Öğretmen mutluluğu ve motivasyonu, öğrenci motivasyonu ve mutluluğu kadar önemlidir. Bir öğretmen mutluyorsa bu sınıfına da yansır ve başarı kaçınılmazdır. Bu anlayışı benimseyen okul yöneticileri, öğretmenlere yönetsel bir yaklaşım yerine liderlik vasıflarıyla yaklaşıp mentörlük yapmaları ve daha olumlu bir çalışma ortamı yaratmaları durumunda öğretmenlere keyifli koşullarda çalışma fırsatı sunabilirler. Bunun sonucunda etkileşim artacak, öğretmenler öğretmeye, öğrenciler de öğrenmeye daha istekli olacak. Unutulmamalıdır ki yaşı ve sorumlulukları ne olursa olsun, insan çevresinden keyif alır ve yaptığı işi severse hayatın her alanında başarılı olur (Önay, 2023).

Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladığı sınıf yönetimi stratejilerinin, çocukların okula yönelik tutumlarını etkili bir şekilde değiştirebileceği, akademik başarılarını destekleyebileceği ve çocukları öğrenmeye daha açık hâle getirebileceği bilinmektedir. Oyun temelli eğitim yaklaşımı, çocuğa odaklanan eğitim programları aracılığıyla ve uygun fiziksel koşullarda, gelişimin tüm alanlarındaki etkinliklerin ustalıkla uygulanmasına yönelik, çeşitli yönetim ve karar alma süreçlerini içeren bir dizi eylem olarak tanımlanabilir. Etkili bir sınıf yönetimi çocuğunuzun ilgi alanlarına ve temel ihtiyaçlarına göre uyarlanmıştır (Uyanık-Balat, 2013).

Okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim özelliklerini dikkate alan planlar oluşturarak, bu planlara göre gelişimlerini destekleyerek, toplumun kültürel değerlerini kabul etmelerine yönelik çalışmalar yaparak, çocukların ilk öğrenme deneyimlerinin gerçekleştiği dönem olarak tanımlanabilir (Kocabıyık, 2011).

Bir diğer tanım ise okul öncesi kurumun, çocukların her alanda gelişimini destekleyen, bu gelişimi toplumsal değerlerle şekillendiren, onların yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetişmelerinin temelini atan, başarılarını destekleyen kurum olduğudur (Poyraz & Dere, 2003).

Bu tanımlara göre okul öncesi öğretmeni sınıf yönetimi becerisine sahipse daha olumlu bir sınıf ortamı yaratacak ve zamanının çoğunu eğitime ayıracaktır. Çocukların beklenen kazanımlara ve değerlendirmelere ulaşmasını ancak bu şekilde sağlayabiliriz. Olumlu bir öğrenme ortamı yaratıldığında öğrenme daha keyifli hâle gelecektir. Özetle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek, becerilerini etkileyen faktör ve stratejileri belirlemek eğitimin kalitesini artıracaktır (Güler, 2023).

Kapsayıcı Eğitim

Eğitimin kişisel ve toplumsal yaşamdaki vazgeçilmez önemi nedeniyle, dünyadaki hemen hemen tüm ülkeler temel eğitimi zorunlu hâle getirmiştir. Ancak bir ülkenin tüm vatandaşları için eğitimin zorunlu hâle getirilmesi, hepsinin kaliteli ve eşitlikçi eğitime erişebileceği anlamına gelmemektedir (OECD, 2016). Ancak kapsayıcı eğitim fırsatlarıyla tüm insanlar eğitim haklarından etkin bir şekilde yararlanabilir ve kaliteli eğitim alabilir (UNESCO, 2016).

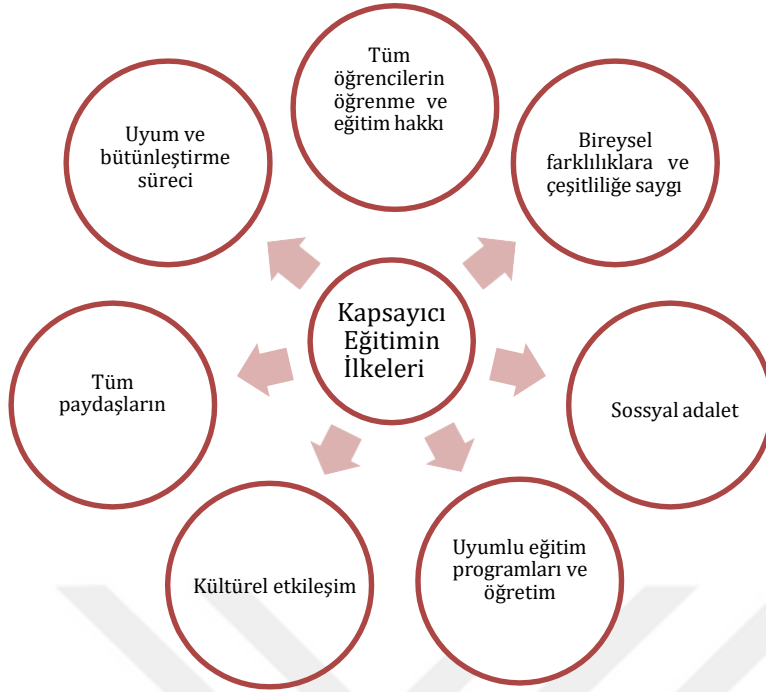
Kapsayıcı eğitim anlayışının okul çağındaki tüm çocukları kapsayan bir yapı olduğu, her çocuğun eşit eğitim hakkına sahip olduğu, sistemli bir süreç yürütüldükçe ayrımcılığın azalacağı ifade edilmektedir (Aktekin, 2017). Her öğrencinin farklı öğrenme stilleri, geçmiş

deneyimleri, hazırlık düzeyleri, ilgileri, duyuşsal, bilişsel ve sosyokültürel özellikleri vardır. Bu da kapsayıcı eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Öztürk & Derin, 2021).

Kapsayıcı eğitimin uzun bir geçmişi olmasına ve son yıllarda önemi giderek artmasına rağmen herkesin kabul edebileceği net bir tanımı yoktur, ancak her ülke kendi koşul ve şartlarına göre onu tanımlamakta, kapsayıcılığı yorumlayıp uygulamaktadır. Ancak uluslararası örgütler ve pek çok kurum, kapsayıcılığı bazı ortak noktalara değinerek tanımlıyor. “UNICEF’e (2017) göre kapsayıcı eğitim, özellikleri ne olursa olsun her öğrencinin aynı ortama dâhil edilmesi ve böylece tüm öğrencilerin birlikte eğitim görmesi anlamına gelir.” Kapsayıcı eğitimin bir diğer tanımı ise tüm öğrencileri eğitim-öğretim sürecine kapsayan, bireyin yetenek ve ihtiyaçlarına göre destek sağlamayı amaçlayan, kişiye özel kaliteli eğitim programları tasarlayarak fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan eğitimidir (Cengiz-Şayan, 2020).

“Kapsayıcı eğitim geçmişte sadece özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik bir girişim değil, aksine yoksul, farklı etnik ve kültürel yapıya sahip, kırsal bölgede yaşayan ve kız çocukları gibi eşit ve yeterli eğitimi alamayan, almakta sorunlar yaşayan birçok grubu da eğitime dâhil etmeye odaklanmış bir kavramdır” (UNESCO, 2001). Günümüzün kapsayıcı eğitim anlayışı temel olarak özel eğitime ihtiyaç duyup duymadığına bakılmaksızın sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim olanaklarından eşit ve eşitlikçi bir şekilde yararlanamayan tüm çocukları kapsamaktadır. Ortaya çıkışı çocukların eğitim hakkına yapılan vurgu yapan bir yaklaşım şeklidir (Aktekin, 2017). Sonuç olarak kapsayıcı eğitim yaygınlaşmaya devam ederek mülteciler, kız çocukları, engelliler, düşük gelirli aileler, etnik ve dini azınlıklar dâhil olmak üzere bazı kültürel, ırksal, sosyal ve ekonomik nedenlerden dolayı eğitim hakkından yararlanamayan bütün gruplara eğitim hakkı için olanak sağlıyor (Bayram, 2019).

Şekil 1. Kapsayıcı Eğitimin Temel İlkeleri (Kula, 2020)



Kapsayıcı eğitim kavramı, hak temelli eğitim anlayışına dayanmaktadır ve tüm çocukların okula gitmeleri ve hayatta kalmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri için adil fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır (Öztürk & Derin, 2021). Ancak bu tarafsızlık, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, tüm öğrencilerin aynı olduğunu varsayarak ortalama bir eğitim verilmesi anlamına gelmemektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımında her öğrenci özel kabul edilir ve hiçbir öğrenci göz ardı edilmez. Her öğrencinin farklı öğrenme durumlarını dikkate alarak herkesin bir şeyler öğrenmesini sağlamak için farklı öğrenme etkinliklerine yer verilir (Güler, 2023).

Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Eski çağlardan beri insanlar, engelli bireylerin toplumdaki statülerini belirlemek için uzaklaştırma, dışlama, kurumsallaştırma, ayırma, normalleştirme, entegrasyon, dâhil etme gibi ifadeleri kullanmışlardır. Bu kelimeler özellikle entegrasyon, entegrasyon ve dâhil etme birbirinin yerine kullanılabilse de uygulama açısından farklı içeriğe sahip kavramlardır (Güler, 2023).

Semavi dinlerin ortaya çıkışından önceki dönemlerde özel ihtiyaçları olan bireyler çeşitli olumsuz sonuçlarla karşı karşıya kalmıştı. Bu dönemde toplum, özel ihtiyaçları olan insanları kendilerine yük olarak görmüş ve özel ihtiyaçları olan insanları öldürerek ya da ölüme terk ederek onlardan kurtulmaya başlamıştır. Bu durum özel gereksinimli bireylerin toplumdan dışlanmasıyla sonuçlanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler çeşitli olumsuz

etkenlerden etkilenecek bir süre yok edilmezler; kayıkla gezmek, fabrika ve tuvaletlerde hayvan gibi koşmak, fuhuş ve dilencilik gibi kötü şeylere alıştıırılırlar; cüzamlılar gibi davranmaya zorlanırlarmış (Özsoy vd., 1998).

Semavi dinlerin ortaya çıkışıyla birlikte özel ihtiyaçları olan bireylere ve onların eğitimine yönelik bakış açıları farklılaşmaya başladı. Özel gereksinimli bireylerin toplumdan dışlanması düşüncesi, yerini onların insan olduğu ve insanca yaşama hakkına sahip olduğu düşüncesine bırakmaya başlamıştır. Yahudilik, Hristiyanlık, İslam ve diğer semavi dinlerin etkisiyle ve bilimin gelişmesiyle birlikte normal bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik görüşleri değişmiş, kendilerinin de insan olduğunun farkına varmaya başlamışlardır (Özsoy vd., 1998).

16. yüzyılda kilise uygulamalarının ve düşünürlerin sözlerinin etkisiyle Fransa, Almanya, İspanya gibi Avrupa ülkeleri işitme engellilere yönelik eğitim faaliyetlerine başlayarak işaret dilinin temellerini attılar (Akçamete, 2009). Osmanlı İmparatorluğu döneminde üstün yetenekli öğrenciler yetiştirmek ve İslami ilimler, ampirik ilimler, saray adabı eğitimi, mesleki mesleki eğitim ve güzel sanatlar eğitimi vermek amacıyla Enderun Mektebi açılmıştır (Işık & Güneş, 2017).1600'lü yıllardaki koloni döneminde Kuzey Amerika'da görme, işitme ve zihinsel engelli kişilere yönelik olumsuz tutumlar nedeniyle bu kişiler toplumdan dışlanmıştır. (Yücesoy-Özkan vd., 2021).

1900'lü yıllara kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim hizmetlerinin sınırlı olması nedeniyle özel gereksinimli bireyler, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim müfredatında eğitiliyordu (Yücesoy-Özkan vd., 2021). Bu uygulamaya özel ihtiyaçları olan yani kaynaştırma eğitimi olan öğrencileri de dâhil ediyor gibi görünse de bu öğrencilere yönelik herhangi bir düzenlemenin bulunmaması, öğretmenler arasında bu öğrencilerin eğitilebilir olmadığı inancı gibi olumsuz tutumlara yol açmaktadır. Bu durum bu öğrencilerin eğitim ortamlarından dışlanmasının önünü açmaktadır. Özel gereksinimli ve engeli olmayan bireylerin eğitiminde yaşanan olumsuzluklar birleşerek ayrı eğitim ortamlarının oluşmasına yol açmıştır. Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranlarından ayrı, özel olarak planlanmış tamamen farklı sınıf ve okullara yerleştirildiği tek başına eğitimin ayrılmaya neden olduğu gözlemlenmiştir. Ancak özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları bu bağımsız kurumlarda karşılaştıkları olumsuz etkiler yeni bir arayışa zemin hazırlamaktadır (Güler, 2023).

UNESCO, 1990'lı yılların başlarından bu yana herkes için eğitim kavramını destekleyerek bu alanda eğitim politikaları geliştirmeye ve korumaya karardır (Çelik, 2017). 1990'lı yıllarda genel eğitim derslerine yalnızca ilerleme kaydedebileceği düşünülen

öğrencilerin dâhil edilmesi fikri rafa kaldırılmış ve bu sınıflardaki tüm öğrencilerin ilerleme kaydetmesinin nasıl sağlanacağı tartışılmaya başlanmıştır (Yücesoy-Özkan vd., 2021).

2000’li yılların başında ortaya çıkan herkes için eğitim kavramı gelişmeye devam etmiş ve 2000’li yılların sonlarında kapsayıcı bir eğitim yaklaşımına dönüşmüştür. Sosyal ve demokratik hassasiyetler arttıkça, sadece engelli çocukların değil, pek çok dezavantajlı grubun da eğitim sisteminin dışında bırakıldığı açıkça ortaya çıktı ve zamanla tüm dezavantajlı gruplar şemsiye altında yer almaya başladı (Öztürk & Derin, 2021).

Fırsat eşitliği anlayışına dayalı olarak kapsayıcı eğitim, uygulamada kazanılan bilgi ve deneyimlerin normalleştirilmesi, yaygınlaştırılması ve entegrasyonu yoluyla sağlanır (Rakap & Kalkan, 2021). İlk zamanlarda kapsayıcı eğitim, engelli çocuklara yönelik eğitim yani kapsayıcı eğitim olarak kabul edilirken diğer dezavantajlı gruplar göz ardı ediliyordu. Ancak bu bütünlük yaklaşım okulun organizasyonunda, müfredatında ve öğrenme-öğretme süreçlerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadı (UNESCO, 2005). Yani bu öğrenciler normal sınıflara alınmaya başlanırken kaynaştırmanın özünü oluşturan farklılaştırılmış eğitim olanakları henüz sağlanamamıştır. Zamanla bu yaklaşım, genel eğitim müfredatı içerisinde tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış eğitim olanakları sağlanarak tüm öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim aldığı kapsayıcı bir eğitim yaklaşımına dönüşmüştür (Güler, 2023).

Okul Öncesi Eğitimde Kapsayıcı Eğitimin Yeri

Herkes için eğitim hareketinin hedefleri arasında erken çocukluk eğitimini dezavantajlı çocuklara da ulaştırmak ve bu eğitimi ücretsiz, ulaşılabilir ve nitelikli olarak sunabilmek yer alır (Düşkün, 2016). Millî Eğitim Bakanlığının kısa ve uzun vadedeki hedeflerinden biri de her çocuğun en az bir yıl okul öncesi eğitimden yararlanmasıdır (MEB, 2013).

Okul öncesinin amacı her yönüyle sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Çocukların topluma uyum sağlamaya başladıkları ve bilinçli eylemlerle okul kavramlarını oluşturmaya başladıkları bu dönemde kaliteli eğitimin çocuklara sağladığı fırsatları dikkate almaktır. Nitelikli eğitilmiş ve sağlıklı bireyler yetiştirmek hedefiyle eğitim süreci, özel gereksinimli çocuklardan farklı kültürel değerlere sahip çocuklara kadar eğitim ve öğretim sürecindeki her paydaşın katkı sağlayacağı şekilde kapsayıcı bir şekilde düzenlenmektedir. Kurumun bir ürünü olmak olumlu katkı sağlamayı gerektirir (Şengöz, 2022).

Kapsayıcı eğitim, farklı öğrenci gruplarından bireylerin aynı ortamda birlikte öğrenmesine dayanmaktadır. Bu nedenle bunu sağlamak için kullanılan prosedür, yöntem,

malzeme ve araçlarda bazı düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin beklediği, öğrencilerin eğitim programlarına ve sınıf ortamlarına göre kendilerini şekillendirmeleri değil, programların ve sınıf ortamlarının tüm çocukların öğrenme stilleri, hızları ve bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde hazırlanmasıdır. Kapsayıcı eğitim sayesinde farklılıkları olan veya özel ihtiyaçları olan öğrenciler eşit eğitim fırsatlarına erişebilecek; bu öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyalleşme, tanışma ve etkileşim kurma fırsatına sahip olacak (Çolak & Şahin, 2021).

Farklı ihtiyaçları olan her öğrencinin aktif olarak katılabileceği ve dersin bu öğrencilere yönelik olacağı şekilde farklılaştırılmış, etkinlik temelli bir ders planlanmalıdır. Öğretmenlerin dersleri planlarken öğrenmenin sorunsuz ilerlemesi için hangi öğrencilerin hangi etkinlikleri yapması, hangi materyalleri kullanması gerektiğine doğru karar vermesi önemlidir. Bunu başarmak için öğrencileri tanımanın, yeteneklerini ve ilgi alanlarını belirlemenin, önceki öğrenmelerini tespit etmenin ve takıma ne kadar uyum sağladıklarını gözlemlemenin yol gösterici olacağını umuyoruz. Öğrenme güçlüklerinin aşılması ve bireylerin yetenek ve potansiyellerinin geliştirilebilmesi için farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir. Engel türü ve derecesi ne olursa olsun tüm öğrencilerin birbirini kabul edebildiği, saygı duyduğu ve empati kurabildiği bir sınıf ortamında öğrenebileceğine inanılmaktadır (Öztürk & Derin, 2021).

Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için dikkate alınması gereken bazı önemli bileşenler vardır. Bu bileşenler akran rolleri şu şekilde sıralanabilir: Eğitim programına erişim, iş birliği, öğretim stratejileri, yardımcı teknoloji, personel eğitimi ve aile desteği. Tüm öğrencilerin eğitsel eğitim faaliyetlerinden etkin bir şekilde faydalanabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarına göre derslerde, donanımlarda veya yöntemlerde gerekli düzenlemelerin ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ayrıca erişimin artırılması ve daha etkili hâle getirilmesi için yardımcı teknolojilerden de yararlanılmalıdır. Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için nitelikli personelin hizmet öncesi ve hizmet sırasında eğitilmesi gerekmektedir. Süreçte rolü olan öğretmen, rehberlik servisi gibi tüm personel arasında dayanışma ve iş birliği sağlanmalıdır (Alquraini & Gut, 2012).

Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Rolü

Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri öğretmendir. Çünkü bir eğitim ortamında öğrencilerle birebir iletişim kuran, süreci planlayan ve uygulayan öğretmendir. Kapsayıcı eğitimde dışlanan gruplar için eşitlik ve adalet okulların temel hedefi olmakla birlikte öğretmenlerin de öğrencilerine kapsayıcı eğitim koşulları sağlama sorumluluğu bulunmaktadır (UNESCO, 2003). Kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için

öğretmenlerin sınıftaki farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Güler, 2023).

Öğretmenler okul öncesi eğitim sürecinin kahramanları olarak kabul edilir. Bu nedenle çocukların kendi gelişim alanlarında bir şeyler kazanabilmeleri için okul öncesi öğretmenlerinin mesleğini ve çocukları sevmesi, çocukların ilgi alanlarına göre kendilerini konumlandırmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir (Şengöz, 2022). Toplum için eğitim açısından nitelikli ve kaliteli bir eğitim isteniyorsa öğretmen eğitimlerine önem verilmelidir (Şişman, 2021). Okul öncesi dönem, eğitim sürecinin ilk basamağı olup çocukların tüm gelişim alanlarının temelini oluşturan ve sonraki dönemleri doğrudan etkileme potansiyeli taşıyan bir dönem olduğundan öğretmenler tarafından dikkatle yürütülmesi gerekmektedir (Ural & Ramazan, 2007). Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde bu kadar önemli bir rol oynaması şüphesiz okul öncesi dönemde kapsayıcı bir anlayışın ortaya çıkmasına bağlı olan yeni sorumluluk ve sorumlulukları da beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2006).

Okul ortamlarında çok farklı öğrenciler vardır ve bu çeşitlilik çok çeşitli kişilik özellikleri, ilgi alanları, dil becerileri, öğrenme stilleri, fiziksel farklılıklar, duygusal yetenekler, sosyoekonomik düzeyler ve sosyokültürel farklılıklar yaratabilmektedir (Uçar, 2023). Öğretmenler kapsayıcı eğitimi uygularken farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanmalı ve grup farklılıklarını dikkate almalıdır. Yalnızca ders anlatımı kullanılarak sessiz bir sınıf oluşturmak, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin geride kalmasına neden olacaktır. Sınıfta öğretmenler yalnızca bilgi aktarmak ve öğrencileri denetlemekle yükümlü olarak öğrencilere ders verirken öğrenciler ise dersleri dinlemekten, ders kitaplarını okumaktan, yazılı ve sözlü sınav sorularını yanıtlamaktan sorumlu pasif alıcı konumundadırlar (Şahinel, 2020).

Öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini anlayıp kabul etmeleri, sınıfta farklı kültürel ve ırksal gruplara yönelik önyargıları azaltacak etkinlikler planlamaları ve yeni bilgiler öğretirken öğrencilerin önceki öğrenmelerinden yararlanmaları etkili bir eğitim için önemlidir (Demir-Başaran, 2019).

Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Tutumların Önemi

İnsanın bir olaya, kişiye ya da nesneye karşı tutumu onun o konu hakkındaki görüşünü ortaya koyar. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi algıları, dezavantajlı bireylerin kaynaştırma ortamında anlamlı deneyimler yaşayabileceklerine inanıp inanmamalarına bağlıdır. Sınıf ortamındaki bireyler farklı gelişimsel özelliklere sahip olsalar da öğretmenlerin onlara karşı olumlu tutum hissetmeleri, ayrımcılık yapılmaması gerekir

(Şipal, 2004). Çocuklara sınıf içerisinde kendilerini güvende hissetmeleri sağlamak ve öğrenmeye istekli olmaları için öğretmenlerin sınıfta öğrencileri destekleyici ve onları kabul edici bir tutum sergilemeleri gerekir (Kargın, 2013).

Bazı araştırmalar öğretmenlerin dezavantajlı grupların dâhil edilmesine yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum büyük ölçüde savunmasız bireylerin özelliklerini yeterince anlayamamalarından kaynaklanmaktadır (Uyanık-Balat, 2013). Kapsayıcı eğitim kavramının benimsenmesi ve uygulanması, okul personelinin ve öğretmenlerin olumlu tutumuyla doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticileri, çalışanlarının bu eğitim yaklaşımına uygunluğunu değerlendirmek ve desteğe ihtiyaç duyanların ihtiyaçlarını karşılamakla sorumludur (Dönmez, 2022).

Tutumun Tanımı ve Oluşumu

Sosyal bilimler alanında tam olarak bir görüş birliğinin olmadığı kavramlar vardır bunlardan biri de tutum kavramıdır. Bu yüzden tutum kavramıyla ilgili de alan yazınında birden çok tanım bulunmaktadır.

“Ülgen (1994), tutumların öğrenmeyle kazanıldığını ve bireyin davranışlarında yanlılığa neden olduğunu belirtmiştir.” Başka bir tanım ise tutumun, “bireyin zihninde var olan örtük bir güç olduğu söylemiştir” (Uğurlu, 2018). Bu tanımlara bakıldığında tutumun bireyin yaşantısı sonucu olduğu doğuştan gelmediği deneyim ve bilgilerle olduğu görülmektedir. Tutumların oluşmasında aile, çevre ve okul etkili olan unsurlardır. Tutumlar, çocuk tarafından ailedeki kişilerin taklidi ile başlar ve okula başlama ile oluşan çevredeki insanların etkisiyle öğrenilmeye devam edilir (Uysal, 2019).

Tutumun Ölçümü

“Ölçme, fiziksel, biyolojik, sosyoekonomik veya psikososyal davranışlara ait özellikleri, standart ölçüm araçlarıyla geçerli ve güvenilir olarak ifade etme işlemidir” (Tezbaşaran, 2008). Tutumlar soyut kavramlar olduğundan doğrudan gözlemlenemezler. Bu nedenle bireyin herhangi bir nesne ya da konuya karşı tutumu hakkında bilgi ancak dolaylı olarak elde edilebilir. Bireylerin tutumları, davranışlarını gözlemleyerek, fizyolojik tepkilerini inceleyerek veya bazı maddelere verdikleri yanıtlardan çıkarımlar yaparak ölçülebilir (Erçiçek, 2023).

“Ölçekler, bireylerin doğrudan ölçülemeyen özelliklerini ortaya çıkarmakta ve bir konudaki bilgi, tutum veya davranışların sayısallaştırılmasını sağlamaktadır” (Dönmez, 2022). Tutum ölçekleri birçok açıdan avantajlıdır. Ölçek kullanımı basit olduğundan verimliliği artırır. Araştırmacılar ve katılımcılar, bunun ucuz olması, uygulanmasının ve

puanlanmasının kolay olduğu gerçeğiyle daha çok kullanırlar. Diğer veri toplama araçlarına göre tutum ölçekleri daha doğru sonuçlar vermektedir. Ölçümler tekrarlanabilir olduğundan araştırmayı sistematik hâle getirir ve aynı zamanda soyut kavramları ölçmek için de uygundur. Bütün bunlara bakıldığında tutum ölçeklerinin avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Geliştirilen ölçek belirli maddelerle sınırlı olduğundan araştırılan konular tam anlamıyla ele alınamamış olabilir. Ayrıca katılımcılar maddeyi anlamasalar da cevaplamak zorunda kaldıkları için ölçeği cevaplamış olabilirler ve elde edilen sonuçlar bireyin kendisi hakkında anlatmak istedikleriyle sınırlıdır (Uğurlu, 2018).

İlgili Araştırmalar

Kapsayıcı Eğitimle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarına yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının, okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının konuya ilişkin yeterliliklerini, sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerini ve tutumlarını farklı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olup olmadığı üzerine farklı araştırmalar yapıldığı söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin incelendiği araştırmalara bakıldığında Aksungur, 2022; Alkaya, 2023; Amaç, 2023; Baka, 2023; Bayram,2019; Bilge, 2023; Coşkun, 2023; Çetin,2023; Deliktaş, 2023; Dönmez,2022; Dumlu, 2023; ; Durmuş, 2022; Erçiçek, 2023; Fırat, 2021; Güler, 2023; Kara-Eren, 2021; Kırılmaz, 2019; Kuşca, 2023; Mızı, 2023; Sardroud, 2023; Şengöz,2022; Şimşek, 2019; Uruk, 2023; Yamaçlı, 2020; Yıldırım, 2017; Yılmaz, 2021, kapsayıcı eğitimi tezlerinde araştırmışlardır. Akbulut-Yavuz,2021; Amaç, 2021; Baykara-Pehlivan, 2009; Baykara – Acar, 2009; Erol-Sahillioğlu, 2020; Kozikoğlu-Yıldırımöğlu, 2021; Özokcu, 2018, kapsayıcı eğitimi araştırmalarında incelemişlerdir.

Alkaya (2023), Amaç (2023), Çetin (2023), Kırılmaz (2019), Kuşca (2023), Uruk (2023), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Durmuş (2022), Erçiçek (2023), Kara-Eren (2021), Şengöz (2022) okul öncesi öğretmenleri, Deliktaş (2023), Yılmaz (2021) İngilizce öğretmenleri, Dumlu (2023), Yamaçlı (2020) fen bilgisi öğretmenleri, Bayram (2019), Fırat (2021), Şimşek (2019) ve Yıldırım (2017) sosyal bilgiler öğretmenleri, Dönmez (2022) ve Aksungur (2022) ise okul yöneticileri üzerinde çalışmalar yapmışlardır.

Alkaya (2023), Baka (2023), Kozikoğlu ve Yıldırımöğlu (2021), Kuşca (2023), Özokcu (2018), Şimşek (2019), Yılmaz (2021) ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik

tutum ve öz yeterlik düzeylerini araştırmışlardır ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterlikleri, tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek için hazırladıkları ölçeklerle çalışmalarını yapmışlardır. Baka (2023) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ile tutumları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Alkaya (2023), Kuşca (2023) ve Uruk (2023) ve sınıf öğretmenleri ile; Zhalelkanova (2019) ve Yılmaz (2021) İngilizce öğretmenleri ile; Yamaçlı (2020) fen bilimleri öğretmenleri ile; Eren (2021), Erçiçek (2023) ve Şengöz (2022) okul öncesi öğretmenleri ile; Aksungur (2022) ve Dönmez (2022) okul yöneticileri ile çalışmalar yapmışlardır. Bayram (2019), Fırat (2021) ve Şimşek (2019) yaptıkları çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışmışlar ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algıya sahip olduklarını saptamışlardır.

Dönmez (2022) okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitim tutum ölçeğini, Şimşek (2019) okul öncesi öğretmenleri için kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğini geliştirmişlerdir. Baka (2023), Erçiçek (2023), Güler (2023) ve Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) yaptıkları çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca daha önce kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim alma durumuna göre farklılaşma görülmüştür. Akbulut ve Yavuz (2021) araştırmaları sonucunda bulgular, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, sınıflarında çeşitliliğe sahip öğrenciler yetiştirebileceklerine inanmadıklarını göstermektedir. Yılmaz (2021) araştırma bulgularında yabancı dil öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin branşa, cinsiyete, kıdeme ve kaynaştırma eğitimi konusunda ek eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar'ın (2009), “Çocuklar ve eğitimden dışlanma” başlıklı çalışmaları bir derleme çalışmasıdır. Akbulut ve Yavuz (2021), Erol-Sahillioğlu (2020) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen görüşlerini, algılarını belirlemek için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan formlar kullanarak verileri toplamışlardır Bayram (2019) ise kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, görüş ve uygulamaları tespit etmek amacıyla çalışmasını karma modelde gerçekleştirmiştir. Amaç (2021) çalışmasında Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alanında 2010-2020 yılları arasında öğretmenlerin yaptığı araştırmaları sistematik olarak analiz etmiş ve 65 bilimsel çalışmanın verilerine dayanarak bu alandaki araştırma önceliklerini değerlendirme için beş kategoriye

ayırmıştır. Bu boyutlar; bilişsel boyut, duygusal boyut, mesleki beceriler, mesleki değerler ve pratik boyuttur.

Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik düşüncelerini, öz yeterliklerini ve tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan benzer ve farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Özokcu (2018) ilişkisel tarama modelini kullandığı çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin iş birlikçi becerilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu belirlemiştir. Şimşek (2019) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını, öz yeterliklerini ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koyan ölçekler geliştirerek alan yazına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının, öz yeterliklerinin ve sınıf içi uygulama düzeylerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları kapsayıcı eğitimle ilgili öğrenme alanları, kazanımlar, değerler ve becerilere sosyal bilgiler öğretim programında yeterince yer verilmediği yönündedir. Bayram (2019) çalışmasının sonucunda çıkan bulgular öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimi konusunda olumlu algılara sahip olmasına rağmen önemli bir kısmının yeterli ve etkili düzeyde bilgi ve sınıf içi uygulamalardan yoksun olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcılar kapsayıcı eğitimin önündeki en önemli engelleri müfredat, uygulama ve toplumsal algılar olarak tanımlamışlardır.

Şengöz (2022) yaptığı araştırmada kapsayıcı eğitim öz yeterliklerinin sınıf yönetimi stratejisini üzerinde pozitif yönde yordayıcılık rolüne sahip olduğunu bulmuştur. Erol-Sahillioğlu (2020) çalışmasında yarı yapılandırılmış çevrim içi formu kullanarak daha önce kapsayıcı eğitime yönelik eğitim almamış 42 okul öncesi öğretmeninden veriler toplamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi anlayışının çoğunlukla eşitlik kavramına dayandığını ancak uyum, birlik, canlılık, dayanışma gibi kavramların da bulunduğunu ortaya koymuştur.

Amaç'ın (2021) araştırmasının bilişsel boyutundaki, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışına ilişkin değerlendirme makaleleri aracılığıyla, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi anlayışının hâlâ yüzeysel olduğunu ve farklılaştırılmış öğretim, kişiselleştirme ve bireysel farklılıkların tanınması konularında eksik olduğunu tespit ettik. Durumun tüm öğrencilere kaliteli eğitim sağlanmasının önünde büyük bir engel olduğunu söyledi. Duyuşsal boyuta ilişkin sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin bu alanda kendilerine güvenmediklerini, bunun nedeninin de kaynaştırma konusundaki farkındalıklarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Mesleki beceriler boyutundaki sonuçlar sınıf öğretmenlerinin

kapsamlı öğretim bilgisine sahip olmamalarıyla ilgilidir. Mesleki değerler boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki gelişimleri ve engelli öğrencilere ve farklı kültürden gelen öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgilidir. İncelenen makalelere göre bazı öğretmenler sınıflarındaki tüm öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini geliştirmeye çabalarken bazıları ise mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için hiçbir çaba sarf etmemektedir. Son boyut olan uygulama boyutunun sonuçlarına bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin bilgi eksikliğinin sınıf içi uygulamalarda sorunlara yol açtığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanması sırasında en çok paydaşlarla iletişim ve iş birliği, farklı öğretim yöntem ve teknolojilerinin kullanımı, materyal ve mesleki gelişim desteği ve sınıf yönetimi konularında sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarına yönelik yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının, okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının konuya ilişkin yeterliliklerini, sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerini ve tutumlarını farklı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olup olmadığı üzerine farklı araştırmalar yapıldığı söylenebilir. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya konuya ilişkin yapılan ya da yapılacak çalışmaları daha anlaşılır kılmak amaçlı ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma ile kapsayıcı eğitimin başarısını büyük ölçüde etkileyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak ne tür bir tutum içinde olduklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin alan yazınına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wray ve diğerlerinin (2022) yaptığı çalışmada kapsayıcı eğitiminde öğretmenlerin öz yeterliğini etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması yapılmış ve 71 araştırma incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki öz yeterliğinin öğretmenlik uygulaması ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Kapsayıcı eğitime ilişkin bilginin, hizmet öncesi eğitimin, uzmanlık ve engelli bireylerle ilgili deneyimlerin öğretmenlerin öz yeterliliğini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Scanlon ve diğerkleri (2022) yapmış oldukları makale çalışmalarında, ölçek kullanarak Bulgaristan'da ki anaokullarında görev yapan 922 öğretmennin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını, incelemişlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik duygusal tutumlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Mouchritsa ve diğerkleri (2022) çalışmalarında, Yunan ortaokullarındaki özel ve genel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumların alınan özel eğitim türü, yaş ve genel eğitim öğretmenlik deneyiminden etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca olumlu tutumların cinsiyetten, olumsuz duygu ve kaygıların ise genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlik deneyiminden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca bulgular, insanların kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz duyguların düşük, kaygı düzeylerinin orta düzeyde ve olumlu tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir

Demchenko ve diğerkleri (2021) araştırmalarında geleceğin beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime göre yetiştirilmesinin yararları incelenmiş ve özel eğitimde çocuklara yönelik sınıflarla çalıştıkları için beden eğitimi öğretmenlerinin bu yönde yetiştirilmesi gerektiği anlatılmıştır. Beden eğitimi öğretmeni adaylarına eğitimleri sırasında kapsayıcı eğitimin psikolojik, uygulamalı ve teorik temellerinin verilmesinin kariyerlerine katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Kefallinou ve diğerkleri (2020) kapsayıcı eğitimin anlamının ve uygulamalarının daha açık bir şekilde anlaşılabilmesi için bir literatür taraması yapmıştır. Bu araştırma ile kapsayıcı eğitimin eğitimde kaliteyi ve sosyal gelişimi nasıl etkilediği bilimsel çalışmalar taranarak incelenmek istenmiştir

Imam ve diğerkleri (2021) makale çalışmalarında tarama modelini kullanarak uyguladıkları üç bölümden oluşan anketle Nijerya'daki öğretmen adaylarının kapsayıcılığa karşı tutum ve yeterliklerini incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu ancak Nijerya'daki eğitim politikaları hakkındaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Saloviita ve Schaffus (2016) araştırmalarında Finlandiya ve Branderburg, öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını saptamaya çalışmışlardır. Çalışma sonuçları Fin öğretmenlerinin Branderburg öğretmenlerine kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğunu sonucuna varılmıştır. Branderburg öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimden kaynaklanan ek çalışma süresi konusunda endişeli olduklarını ve Fin öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanması için gerekli olan ek destek hizmetlerini Branderburg öğretmenlerine göre daha

kolay buldukları saptanmıştır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. En az olumlu tutuma sahip grubun ise branş öğretmenleri olduğu bunun nedeninin ise daha büyük yaş grupları ile karşı karşıya olmalarından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir.

Maheshwari ve Shapuskar (2015) ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişkiyi makale çalışmalarında incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin daha düşük, tutumlarının ise daha olumlu olduğu ortaya çıktı. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları için farklılıkları olan öğrencileri sınıflarına kabul etmekte çekingen davrandıklarını ve kaynaştırma eğitiminin zorlu bir süreç olduğuna inandıklarını bulmuşlardır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kaygılı oldukları ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin daha fazla bilgi edinmeleri ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Sınıf Yönetimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun farklı kademelerde görev alan farklı branşlara sahip öğretmenlerin ve idarecilerin yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik tutumları düşünceleri ve farklı değişkenler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiş fakat alan yazınında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutum konularının birbirleri üzerine etkilerinin ya da yordayıcısı olup olmadıklarını araştıran çalışmaya rastlanılmadığı dolayısıyla konuya ilişkin bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği araştırmalar (Adıgüzel, 2016; Adıgüzel & Culha, 2016; Agbaria, 2021; Ak, 2022; Akkaş-Ergün, 2021; Akkaya, 2011; Akkaya-Çelik, 2006; Akın, 2006; Akın & Koçak, 2007; Al, 2019; Atmaca, 2022; Atman, 2010; Aydın, 2017; Aydın, 2019; Aydın, 2020; Babadjanova, 2020; Bayraktar, 2017; Bayırlı, 2012; Çakıcı, 2023; Çalı, 2022; Çelik, 2019; Çoban, 2014; Çoban, 2023; Cülha, 2014; Dedeler, 2022; Demir Aracı, 2021; Dinçer & Akgün, 2015; Doğan, 2019; Doğan, 2020; Durmuş, 2023; Dursun, 2023; Düzgün, 2016; Ekici vd., 2017; Erol, 2006; Gezgün, 2009; Girgin, 2023; Gülbahar & Sıvacı, 2018; Gümüş, 2023; Güven & Cevher, 2005; Hero, 2022; Hung & Fan, 2014; İlgar,

2007; İlhan, 2011; Jackson vd., 2013; Kaplan, 2018; Kaplan, 2020; Kara, 2021; Karakaya, 2017; Kaya, 2008; Keleş, 2013; Kendirci, 2019; Kılıç, 2023; Kocaman, 2018; Komitoğlu, 2009; Korkut, 2009; Korkut & Babaoğlu, 2010; Mavuzer, 2023; Olgun, 2022; Önay, 2023; Özdemir – Gültekin, 2015; Özçelik, 2019; Öztürk, 2019; Sağlam, 2018; Sarı, 2019; Semerci, 2016; Sevce, 2017; Sönmez, 2014; Şahinyılmaz, 2022; Şahin-Bektaş, 2022; Şengöz, 2022; Tombul, 2022; Umar, 2015; Uyanık, 2022; Yıldız, 2019; Yılmaz, 2021; Yılmaz, 2022; Yıldırım, 2019; Yıldırım, 2016; Yüksel-Güler (2021) ve Zembat vd., (2017) sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği araştırmalardır.

Aydın (2019), Çelik (2019), Doğan (2019) ve Kaya (2008) sınıf yönetimi becerilerini tezlerinde incelemişlerdir. Adıgüzel ve Culha (2016), Akın ve Koçak (2007), Dinçer ve Akgün (2015), Ekici vd. (2017), Gülbahar ve Sıvacı (2018), Korkut ve Babaoğlu (2010), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Paliç ve Keleş (2011), Zembat vd. (2017) ise sınıf yönetimi becerilerini makalelerinde incelemişlerdir.

Aydın (2019) ve Zembat vd. (2017) Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeğini; Akın ve Koçak (2007), Çelik (2009), Gümüş (2023), Korkut ve Babaoğlu (2010) Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğini kullanarak sınıf yönetimi becerilerini ölçmüştür. Doğan (2019) Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketini; Gülbahar ve Sıvacı (2018) Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeğini kullanarak sınıf yönetimi becerilerini incelemişlerdir. Bilgin & Sezer (2012), Dinçer & Akgün (2015) ve Kaplan (2018) okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi beceri ölçeği geliştirmişlerdir.

Sınıf yönetimi becerilerini okul öncesi öğretmen grubunda inceleyen araştırmalar mevcuttur (Adıgüzel, 2016; Aydın, 2019; Çakıcı, 2023; Çevik-Karatekin, 2018; Çoban, 2022; Dedeler, 2022; Demir-Aracı, 2021; Ekici vd., 2017; Hero, 2022; İlçi-Küsmüş, 2018; Kaplan, 2018; Kaplan, 2020; Karakaya, 2017; Kılıç, 2023; Önay, 2023; Özçelik, 2019; Öztürk, 2023; Yaman, 2019; Yıldız, 2018; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2022; Yılmaz, 2021; Yüksel-Güler, 2021; Zembat vd., 2017). Dinçer ve Akgün (2015) sınıf yönetimi becerilerini öğretmen adaylarında incelemişlerdir.

Gümüş (2023) ve Şahinyılmaz (2022) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin iyi oluş hallerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi araştırmışlardır ve araştırma sonucunda öğretmenlerin mental iyi oluşları ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca Kılıç (2023) yaptığı araştırmada sınıf yönetimi becerisi ile mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Çevik-Karatekin (2018) ve Gülbahar ve Sıvacı (2018) sınıf yönetimi becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve iletişim becerisiyle sınıf yönetimi becerileri arasında

anlamalı bir ilişki bulmuştur. Çakıcı (2023) sınıf yönetimi becerisi ile öğretmenlerin prososyal davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki durum arasında anlamalı bir ilişki bulmuştur.

Demir-Aracı (2021), Hero (2022), Güler (2021) ve Semerci (2015) yaptıkları araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamalı düzeyde ilişki bulmuştur. Korkut (2019) yaptığı çalışmada sınıf yönetimi ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Sınıf yönetimi becerilerinin Aydın (2019) yaratıcı düşünme eğilimleri ile; Mavuzer (2023) okul kültürü ile; Çelik (2019) öğretmenlerin öz yeterlikleriyle; Önay (2023)9 duygu düzenleme becerisi ile; Akkaş-Ergün (2012) empati ile; Akın ve Koçak (2007) iş doyumu düzeyleriyle; Tombul (2022) dijital okuryazarlık ile; Girgin (2023) program okuryazarlığı ile; Zembat vd. (2017) problem çözme becerileriyle; Doğan (2019), Ekici vd. (2017), Kaplan (2020), Korkut ve Babaoğlu (2010) ve Yılmaz (2022) çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmışlardır. Kaya (2008) yapılandırmacı öğrenme anlayışı uygulayan ve uygulamayan öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri açısından karşılaştırmıştır. Agbaria (2021), sınıf yönetimi becerilerinin duygusal zekâ ve öz yeterlik ile ilişkisini incelerken Babadjanova (2020) sınıf yönetimini etkileyen bazı teknikleri, Dicke vd. (2015), sınıf yönetimi becerileri alanında eğitim alan ve almayan öğretmenleri incelemiştir.

Sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaştığı araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2019; Babaoğlu, 2010; Çelik, 2019; Doğan, 2019; Ekici vd., 2017; Gümüş, 2023; Korkut vd., 2008). Çelik (2019), Doğan (2019) kadınların sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken Yeşilyurt ve Çankaya (2008) erkeklerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Gülbahar ve Sıvacı (2018) ile Korkut ve Babaoğlu (2010) cinsiyetin sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna varmışlardır. Yıldırım (2016), Akın ve Koçak (2007) yaptıkları çalışmada iş doyumları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artmasının onların iş doyumunu da artırabileceği sonucuna varmışlardır. Adıgüzel ve Culha (2016) yaptıkları araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin arttıkça öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının daha iyi hâle geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Paliç ve Keleş (2011) yaptıkları çalışmada kişisel özelliklerin, mesleki özelliklerin ve öğrenciye yaklaşımın sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Aydın (2019) yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Zembat vd.

(2017) tarafından yapılan araştırmada problem çözme becerilerinin artmasıyla sınıf yönetimi becerilerinin de artacağı sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucu varılmıştır. Alan yazınında sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öz yeterlik, duygu düzenleme, iş doyumunu gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların daha yoğun olduğu ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların ise kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile kapsayıcı eğitimin başarısını büyük ölçüde etkileyen öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak ne tür bir tutum içinde olduklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin alanyazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu nicel araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2021). İlişkisel tarama modeli, “İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelerken bu ilişkinin varlığını ve kapsamını belirlemeye olanak sağlayan araştırma türü” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2022). Yapılan bu çalışma ile sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Erzincan ilinde görev yapan 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış olup herhangi bir örnekleme yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda 142 okul öncesi öğretmeninden veri elde edilmiştir.

Örneklemde yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%	Kapsayıcı Eğitimle İlgili Ders/Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	n	%
Kadın	131	92.3	Aldım	111	78.2
Erkek	11	7.7	Almadım	31	21.8
Toplam	142	100.0		142	100.0
Hizmet Süresi	n	%	Sınıf Yönetimi ile İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	n	%
1-5	27	19.0	Aldım	104	73.2
6-10	35	24.6	Almadım	38	26.8
11 yıl ve üzeri	80	56.3			
Toplam	142	100.0		142	100.0

Yaş	n	%	Medeni Durum	n	%
20-30	33	23.2	Evli	117	82.4
31-40	68	47.9	Bekar	25	17.6
41 ve üzeri	41	28.9			
Toplam	142	100.0		142	100.0

Katılımcılardan elde edilen örneklemin demografik bilgileri ile ilgili dikkat çekici özellikler şu şekilde özetlenebilir: Anket sürecinde yer alan 142 öğretmenin %92.3'ü kadın %7.7'si erkektir. 142 öğretmenin %78.2'si kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim/ders almıştır. 142 öğretmenin %56.3'ü 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 142 öğretmenin %73.2'si sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır. Araştırmaya katılan 142 öğretmenden %82.4'ü evlidir. Ayrıca bu 142 öğretmenin %47.9'u 31-40 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (Kaplan, 2018) ve Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği (Şimşek, 2019) kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Ölçek, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Kaplan (2018) tarafından geliştirilmiştir (EK 2). Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması için beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 49'a düşmüş ve dört alt boyut belirlenmiştir:

1. İletişim ve Davranış Düzenlemeleri (24 madde)
2. Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler (10 madde)
3. Zaman Yönetimi (6 madde)
4. Plan-Program Etkinlikleri (9 madde)

Ölçek 1 (çok zayıf) ile 5 (çok iyi) olmak üzere 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan 245'tir. Ölçekten alınan 49-114 puan arası zayıf, 115-180 puan arası orta, 181-245 puan arası yüksek seviyede sınıf yönetimi becerisine sahip olduğunu göstermektedir (Kaplan, 2018).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı*

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	10	.92
Plan-Program Etkinlikleri	9	.94
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	24	.98
Zaman Yönetimi	6	.92
Sınıf Yönetimi Toplam	49	.98

Tablo 2’ye göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları .92 ile .98 arasında değişmektedir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (EK 3). Araştırmada yer alan “Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinin” geliştirilmesi aşamasında birinci aşamada 405 ve ikinci aşamada ise 300 öğretmenle deneme uygulaması yapılmıştır. Esas uygulama ise 290 sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılmıştır. Deneme uygulamasının birinci ve ikinci çalışma grupları için hesaplanan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda yapı geçerliği yüksek bulunmuş ve birinci ve ikinci çalışma grupları için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0.91 ve 0.89 olarak bulunarak ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Uygulanan geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları sonucunda iki alt boyuttan oluşan toplam 22 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan başlıklar; “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” ve “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” başlıklarıdır. Öğretmenlerin cevaplandırması için ölçek maddeleri 5 puandan 1 puana doğru olacak şekilde Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerini içeren 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeği dolduran öğretmenler en az 22, en çok ise 110 puan almaktadır.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3. *Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı*

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği	15	.72

Kapsayıcı Eğitime İlginin Artırılması Gerekliliği	7	.76
Tutum Toplam	22	.82

Tablo 3'e göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları .72 ile .82 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile kullanım izinleri alınan Şimşek (2019) tarafından geliştirilmiş “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve Kaplan (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu ve Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izinleri alınmıştır.

Okullar 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde araştırmacı tarafından ziyaret edilerek gönüllü öğretmenler ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretmenlere kişisel bilgi formu ve ölçeğin doldurulması konusunda sözlü talimat vermiştir. Sorulara dürüst yanıt vermenin araştırma açısından önemi ve verilerin gizliliği konusunda öğretmenlere gerekli açıklamaları yapın ve katılımcıların objektif yanıtlar vermesi için gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket program kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını saptamak amaçlı ölçeklerinin maddelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için güvenirlik katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırma verileri için normallik testi yapıldıktan sonra fark analizleri yapılmıştır. Buna göre tek değişkenli normalliği belirlemek için çarpıklık değerlerinin ve basıklık katsayılarının hangi değerler arasında değiştiği tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet, eğitim durumları ve konuya ilişkin hizmet içi eğitime katılma durumu gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlemek amaçlı bağımsız gruplar arası t testi ve hizmet yılı ve yaş değişkenleri için de varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı

eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin gücünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeğine ait beş alt boyutun kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizi uygulanmıştır. Basamaklı regresyon analizi, bağımlı değişkendeki değişimin yordayıcı değişkenlere (bağımsız değişkenler) dayalı olarak tahmin edilmesine, yorumlanmasına ve açıklanmasına yönelik kullanılan analiz türüdür (Büyüköztürk, 2019). Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutlarında yer alan madde sayısı farklılık gösterdiği için karşılaştırma kolaylığı açısından her bir boyuttan hesaplanan ortalama değerlerin Tekin (2002) tarafından “ranj/kategori sayısı” eşitliğine dayanarak ölçek puanlarının yorumlanması yapılmıştır. 1-2.3 aralığının düşük, 2.3-3.6 aralığının orta, 3.6-5.00 aralığının ise yüksek değere işaret ettiğini ifade etmiştir (Tekin, 2002).

Verilerden elde edilen toplam puanlara normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. *Normallik Testi Sonuçları*

Ölçekler	Basıklık	Çarpıklık
Tutum Toplam	-.618	-.242
Beceri Toplam	-.501	-.086

Kullanılan ölçeklerin normallik durumu, basıklık-çarpıklık katsayılarının sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Basıklık-Çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği öngörülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle parametrik testlerin kullanılması gerektiği kanaatine varılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeği 5’li Likert tipinde 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Programa Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ve Zaman Yönetimi olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ortalama değer; 1.00-1.80: çok düşük, 1.81-2.60: düşük, 2.61-3.40: orta, 3.41-4.20: yüksek, 4.21-5.00: çok yüksek olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri ölçeğinde yer alan her boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	N	$\bar{x}$	SS
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	142	4.37	.50
Plan-Program Etkinlikleri	142	4.35	.50
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	142	4.42	.50
Zaman Yönetimi	142	4.46	.56
Sınıf Yönetimi Toplam	142	4.42	.42

Öğretmen sınıf yönetimi beceri ölçeğinin “Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler” alt boyutunda yer alan 10 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.37 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre sınıf içi düzenlemelere yönelik olarak öğretmenlerin farkındalıkları çok yüksek düzeydedir.

Sınıf yönetimi beceri ölçeğinin ikinci boyutunu oluşturan “Plan-Program Etkinlikleri” alt boyutunda yer alan 9 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.35 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre plan program konusunda öğretmenlerin farkındalıkları çok yüksek düzeydedir.

Sınıf yönetimi beceri ölçeğinin üçüncü boyutunu oluşturan “İletişim ve Davranış Düzenlemeleri” alt boyutunda yer alan 24 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.42 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre iletişim ve davranış düzenlemeleri konusunda öğretmenlerin farkındalıkları çok yüksek düzeydedir.

Sınıf yönetimi beceri ölçeğinin dördüncü boyutunu oluşturan “Zaman Yönetimi” alt boyutunda yer alan altı maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.46 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre zaman yönetimi konusunda öğretmenlerin farkındalıkları çok yüksek düzeydedir.

Sınıf yönetimi beceri ölçeğinin tamamına öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.22 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri çok yüksek düzeydedir.

Betimleyici analizlerden sonra öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre sınıf yönetimi becerilerine yönelik farklılıkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin alt boyut ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel	Kadın	131	4.38	.51			
Düzenlemeler	Erkek	11	4.36	.31	140	0.109	.91
Plan-Program Etkinlikleri	Kadın	131	4.36	.52			
	Erkek	11	4.24	.26	140	1.369	.19
İletişim ve Davranış	Kadın	131	4.44	.52			
Düzenlemeleri	Erkek	11	4.29	.14	140	2.363	.02
Zaman Yönetimi	Kadın	131	4.47	.56			
	Erkek	11	4.31	.57	140	0.883	.38
Sınıf Yönetimi Toplam	Kadın	131	4.43	.43			
	Erkek	11	4.30	.16	140	2.059	.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında ölçeğin sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi boyutları ve toplamında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > 0.05$), iletişim ve davranış düzenlemeleri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Ulaşılan sonuç, iletişim ve davranış düzenlemeleri için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Sınıf yönetimi beceri ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Sınıf Yönetimi Beceri Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	SS
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	20-30	33	4.34	.52
	31-40	68	4.39	.53
	41 ve üzeri	41	4.38	.43
	Toplam	142	4.37	.50
Plan-Program Etkinlikleri	20-30	33	4.24	.56
	31-40	68	4.40	.53
	41 ve üzeri	41	4.36	.39
	Toplam	142	4.35	.50
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	20-30	33	4.30	.54
	31-40	68	4.43	.53
	41 ve üzeri	41	4.53	.41
	Toplam	142	4.42	.50
Zaman Yönetimi	20-30	33	4.43	.61
	31-40	68	4.49	.59
	41 ve üzeri	41	4.43	.48
	Toplam	142	4.46	.56
Sınıf Yönetimi Toplam	20-30	33	4.31	.49
	31-40	68	4.44	.42
	41 ve üzeri	41	4.46	.35
	Toplam	142	4.42	.42

Yaş değişkenine göre sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelendiğinde; sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 31-40 yaş aralığına sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.34; $\bar{x}$ (31-40) = 4.39; $\bar{x}$ (41 ve üzeri) = 4.38).

Plan-program etkinlikleri alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 31-40 yaş aralığına sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.24; $\bar{x}$ (31-40) = 4.40; $\bar{x}$ (41 ve üzeri) = 4.36).

İletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.30; $\bar{x}$ (31-40) = 4.43; $\bar{x}$ (41 ve üzeri) = 4.53).

Zaman yönetimi alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 31-40 yaş aralığına sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.43; $\bar{x}$ (31-40) = 4.49; $\bar{x}$ (41 ve üzeri) = 4.43).

Ölçek toplamında sınıf yönetimi konusunda beceri düzeyi en yüksek grubun 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.31; $\bar{x}$ (31-40) = 4.44; $\bar{x}$ (41 ve üzeri) = 4.46).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Sonuçlar

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar Arası	.059	2	.030	.115	.89
	Gruplar İçi	35.951	139	.259		
	Toplam	36.011	141			
Plan-Program Etkinlikleri	Gruplar Arası	.537	2	.268	1.046	.35
	Gruplar İçi	35.664	139	.257		
	Toplam	36.200	141			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar Arası	.976	2	.448	1.902	.15
	Gruplar İçi	35.664	139	.257		
	Toplam	36.640	141			
Zaman Yönetimi	Gruplar Arası	.092	2	.046	.141	.87
	Gruplar İçi	45.414	139	.327		
	Toplam	45.506	141			
Sınıf Yönetimi Toplam	Gruplar Arası	.474	2	.237	1.313	.27
	Gruplar İçi	25.101	139	.181		
	Toplam	25.576	141			

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F(2-139) = .115, p > 0.05$); boyut 2 için ($F(2-139) = 1.046, p > 0.05$); boyut 3 için ($F(2-139) = 1.902, p > 0.05$); boyut 4 için ($F(2-139) = .141, p > 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F(2-139) = 1.313, p > 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf yönetimi beceri ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Sınıf Yönetimi Beceri Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	SS
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	1-5	27	4.30	.44
	6-10	35	4.39	.50
	11 ve üzeri	80	4.40	.52
	Toplam	142	4.37	.50
Plan-Program Etkinlikleri	1-5	27	4.29	.54
	6-10	35	4.33	.49
	11 ve üzeri	80	4.39	.50
	Toplam	142	4.35	.50
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5	27	4.37	.49
	6-10	35	4.33	.50
	11 ve üzeri	80	4.48	.51
	Toplam	142	4.29	.50
Zaman Yönetimi	1-5	27	4.52	.50
	6-10	35	4.42	.60
	11 ve üzeri	80	4.45	.57
	Toplam	142	4.46	.56
Sınıf Yönetimi Toplam	1-5	27	4.36	.43
	6-10	35	4.35	.46
	11 ve üzeri	80	4.46	.40
	Toplam	142	4.42	.42

Hizmet süresi değişkenine göre sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelendiğinde sınıf içi fiziksel düzenlemeler alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.30; $\bar{x}$ (6-10) = 4.39; $\bar{x}$ (11 ve üzeri) = 4.40).

Plan-program etkinlikleri alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.29; $\bar{x}$ (6-10) = 4.33; $\bar{x}$ (11 ve üzeri) = 4.39).

İletişim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.37; $\bar{x}$ (6-10) = 4.33; $\bar{x}$ (11 ve üzeri) = 4.48).

Zaman yönetimi alt boyutu için beceri düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.52; $\bar{x}$ (6-10) = 4.42; $\bar{x}$ (11 ve üzeri) = 4.45).

Ölçek toplamında sınıf yönetimi konusunda beceri düzeyi en yüksek grubun 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.36; $\bar{x}$ (6-10) = 4.35; $\bar{x}$ (11 ve üzeri) = 4.46).

Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Becerisine Yönelik Sonuçlar

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Gruplar	.213	2	.107		
	Arası				.414	.66
	Gruplar İçi	35.797	139	.258		
	Toplam	36.011	141			
Plan-Program Etkinlikleri	Gruplar	.222	2	.111		
	Arası				.428	.65
	Gruplar İçi	35.979	139	.259		
	Toplam	36.200	141			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Gruplar	.680	2	.448		
	Arası				1.31	.27
	Gruplar İçi	35.960	139	.257	5	
	Toplam	36.640	141			
Zaman Yönetimi	Gruplar	.146	2	.073		
	Arası					.80
	Gruplar İçi	45.361	139	.326	.224	
	Toplam	45.506	141			
Sınıf Yönetimi	Gruplar	.410	2	.237		
Toplam	Arası					.33

Gruplar İçi	25.166	139	.181	1.31
Toplam	25.576	141		2

Analiz sonuçlarına göre boyut 1 için ($F(2-139) = .414, p > 0.05$); boyut 2 için ($F(2-139) = .428, p > 0.05$); boyut 3 için ($F(2-139) = 1.315, p > 0.05$); boyut 4 için ($F(2-139) = .224, p > 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F(2-139) = 1.312, p > 0.05$) olup gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. *Sınıf Yönetimi Becerilerinin Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Evli	117	4.40	0.51			
	Bekâr	25	4.28	0.43	140	1.042	.30
Plan-Program Etkinlikleri	Evli	117	4.38	0.50			
	Bekâr	25	4.23	0.49	140	1.379	.17
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Evli	117	4.46	0.52			
	Bekâr	25	4.28	0.43	140	.1.574	.12
Zaman Yönetimi	Evli	117	4.51	0.55			
	Bekâr	25	4.23	0.56	140	2.265	.03
Sınıf Yönetimi Toplam	Evli	117	4.45	0.43			
	Bekâr	25	4.26	0.37	140	1.993	.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında ölçeğin sınıf içi fiziksel düzenlemeler, plan-program etkinlikleri, iletişim ve davranış düzenlemeleri boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > 0.05$), evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi becerileri seviyelerinin ölçeğin zaman yönetimi alt boyutunda ve ölçeğin genelinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, zaman yönetimi ve ölçeğin geneli için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Tablo 12. *Sınıf Yönetimi Beceri Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
----------	-------------------------------	---	-----------	----	----	---	---

Sınıf İçi Fiziksel	Aldım	104	4.46	0.44			
Düzenlemeler	Almadım	38	4.14	0.58	140	3.476	.00
Plan-Program Etkinlikleri	Aldım	104	4.42	0.44			
	Almadım	38	4.18	0.61	140	2.209	.03
İletişim ve Davranış	Aldım	104	4.50	0.43			
Düzenlemeleri	Almadım	38	4.21	0.62	140	2.698	.01
Zaman Yönetimi	Aldım	104	4.54	0.48			
	Almadım	38	4.25	0.71	140	2.772	.01
Sınıf Yönetimi Toplam	Aldım	104	4.48	0.38			
	Almadım	38	4.23	0.48	140	3.218	.00

Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi beceri seviyelerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç, ölçeğin tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli için istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçeği 5’li Likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; İşbirliği ve İlgi olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ölçeğinde yer alan her boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	N	$\bar{x}$	SS
İşbirliği	142	4.15	.41
İlgi	142	4.34	.45
Tutum Toplam	142	4.21	.39

Öğretmen tutum ölçeğinin “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” alt boyutunda yer alan 15 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.15 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumları yüksek düzeydedir.

Tutum ölçeğinin ikinci boyutunu oluşturan “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılması Gerekliliği” alt boyutunda yer alan 7 maddeye öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.34 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitime ilginin artırılması konusunda öğretmenlerin tutumları çok yüksek düzeydedir.

Tutum ölçeğinin tamamına öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının 4.21 olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre kapsayıcı eğitim tutum düzeylerine yönelik farklılıkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 14’te olduğu gibidir.

Tablo 14. *Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
İşbirliği	Kadın	131	4.17	0.41			
	Erkek	11	3.94	0.40	140	1.793	.08
İlgi	Kadın	131	4.34	0.46			
	Erkek	11	4.37	0.43	140	-.206	.84
Tutum Toplam	Kadın	131	4.23	0.39			
	Erkek	11	4.08	0.38	140	.1.203	.23

Tablo 14’te görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonrasında ölçeğin 2 alt boyutunda ve ölçek toplamı için kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları konusunda birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim tutum ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Yaş	n	$\bar{x}$	SS
İşbirliği	20-30	33	4.21	.38
	31-40	68	4.14	.41
	41 ve üzeri	41	4.14	.43

	Toplam	142	4.15	.41
İlgi	20-30	33	4.33	.45
	31-40	68	4.35	.46
	41 ve üzeri	41	4.35	.46
	Toplam	142	4.34	.45
Tutum Toplam	20-30	33	4.25	.35
	31-40	68	4.20	.40
	41 ve üzeri	41	4.20	.41
	Toplam	142	4.21	.39

Yaş değişkenine göre kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyleri incelendiğinde iş birliği alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.21; $\bar{x}$ (31-40) = 4.14; $\bar{x}$ (41 ve üzeri))=4.14.

İlgi alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun 31-40 ve 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.33; $\bar{x}$ (31-40) = 4.35; $\bar{x}$ (41 ve üzeri))=4.35.

Ölçek toplamında kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyi en yüksek grubun 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (20-30) = 4.25; $\bar{x}$ (31-40) = 4.20; $\bar{x}$ (41 ve üzeri))=4.20.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Yaş Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İşbirliği	Gruplar Arası	.114	2	.057		
	Gruplar İçi	24.035	139	.173	.329	.72
	Toplam	24.149	141			
İlgi	Gruplar Arası	.006	2	.003		
	Gruplar İçi	29.771	139	.214	.013	.99
	Toplam	29.777	141			
Tutum Toplam	Gruplar Arası	.042	2	.021		
	Gruplar İçi	21.723	139	.156	.136	.87
	Toplam	21.766	141			

Analiz sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu için ($F(2-139) = 0.329$, $p > 0.05$); ilgi alt boyutu için ($F(2-139) = 0.013$, $p > 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F(2-139) = 0.136$, $p > 0.05$) olup elde edilen sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 17. *Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ortalamalarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	SS
İşbirliği	1-5 yıl	27	4.19	.38
	6-10 yıl	35	4.11	.39
	11 yıl ve üzeri	80	4.16	.43
	Toplam	142	4.15	.41
İlgi	1-5 yıl	27	4.32	.49
	6-10 yıl	35	4.28	.48
	11 yıl ve üzeri	80	4.38	.43
	Toplam	142	4.34	.45
Tutum Toplam	1-5 yıl	27	4.23	.38
	6-10 yıl	35	4.16	.37
	11 yıl ve üzeri	80	4.24	.40
	Toplam	142	4.21	.39

Hizmet süresi değişkenine göre kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyleri incelendiğinde iş birliği alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.19; $\bar{x}$ (6-10) = 4.11; $\bar{x}$ (11 ve üzeri))=4.15.

İlgi alt boyutu için tutum düzeyi en yüksek grubun 11 ve üzeri yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.32; $\bar{x}$ (6-10) = 4.28; $\bar{x}$ (11 ve üzeri))=4.38.

Ölçek toplamında kapsayıcı eğitim konusunda tutum düzeyi en yüksek grubun 11 ve üzeri yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}$ (1-5) = 4.23; $\bar{x}$ (6-10) = 4.16; $\bar{x}$ (11 ve üzeri))=4.24.

Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kapsayıcı Eğitim Tutumlarına Yönelik Sonuçlar*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İş Birliği	Gruplar Arası	.105	2	.053	0.304	.74
	Gruplar İçi	24.044	139	.173		
	Toplam	24.149	141			
İlgi	Gruplar Arası	.267	2	.133	0.628	.54
	Gruplar İçi	29.510	139	.212		
	Toplam	29.777	141			
Tutum Toplam	Gruplar Arası	.118	2	.059	0.380	.69
	Gruplar İçi	21.647	139	.156		
	Toplam	21.766	141			

Analiz sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu için ($F(2-139) = 0.304$, $p > 0.05$); ilgi alt boyutu için ($F(2-139) = 0.628$, $p > 0.05$) ve ölçeğin toplamında ($F(2-139) = 0.380$, $p > 0.05$) olup elde edilen sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 19. *Kapsayıcı Eğitim Tutum Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Medeni durum	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
İş Birliği	Evli	117	4.35	0.45			
	Bekâr	25	4.33	0.49	140	0.143	.89
İlgi	Evli	117	4.16	0.42			
	Bekâr	25	4.13	0.35	140	0.266	.79
Tutum Toplam	Evli	117	4.22	0.40			
	Bekâr	25	4.20	0.36	140	0.244	.81

Tablo 19’da görüldüğü gibi bekâr ve evli öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında ölçeğin 2 alt boyutunda ve ölçek toplamı için bekâr ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bekâr ve evli öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları konusunda birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim tutum ortalamalarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 20’de olduğu gibidir.

Tablo 20. *Kapsayıcı Eğitim Tutumları Ortalamalarının Hizmet İçi Eğitim veya Ders Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
İş Birliği	Aldım	111	4.37	0.45			
	Almadım	31	4.26	0.46	140	1.186	.24
İlgi	Aldım	111	4.18	0.39			
	Almadım	31	4.06	0.46	140	1.372	.17
Tutum	Aldım	111	4.24	0.38			
Toplam	Almadım	31	4.13	0.41	140	1.428	.16

Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri incelendiğinde ölçeğin 2 alt boyutunda ve ölçek toplamı için öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ulaşılan sonuç hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı*

		İş Birliği	İlgi	Tutum Toplam
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	r	.327**	.342**	.362**
	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
Plan-Program Etkinlikleri	r	.285**	.336**	.330**
	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	r	.360**	.347**	.388**
	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
Zaman Yönetimi	r	.327**	.193**	.307**
	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
	r	.352**	.356**	.385**

Sınıf Yönetimi	p	.000	.000	.000
Beceri Toplam	N	142	142	142

p<0.01

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.352$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.356$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.385$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenleme becerileri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.327$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.342$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.362$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin plan program etkinlikleri beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.285$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.336$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.330$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iletişim ve davranış düzenleme becerileri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.360$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.347$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.388$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitimde ilginin arttırılması gerekliliği arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde ($r = 0.193$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.327$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.307$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitim tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($r = 0.385$; $p < 0.01$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları ile Tutumları Arasındaki İlişkilere Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı

	İş Birliği	İlgi	Tutum Toplam
--	------------	------	--------------

Sınıf İçi Fiziksel	r	.327**	.342**	.362**
Düzenlemeler	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
Plan-Program	r	.285**	.336**	.330**
Etkinlikleri	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
İletişim ve	r	.360**	.347**	.388**
Davranış	p	.000	.000	.000
Düzenlemeleri	N	142	142	142
	r	.327**	.193**	.307**
Zaman Yönetimi	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142
Sınıf Yönetimi	r	.352**	.356**	.385**
Beceri Toplam	p	.000	.000	.000
	N	142	142	142

p<0.01

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.352$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.356$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.385$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi fiziksel düzenleme becerileri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.327$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.342$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.362$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta orta bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin plan program etkinlikleri beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.285$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.336$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.330$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin iletişim ve davranış düzenleme becerileri ile kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.360$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitime ilginin arttırılması gerekliliği ($r = 0.347$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.388$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitimde ilginin artırılması gerekliliği arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ($r = 0.193$; $p < 0.01$), kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ($r = 0.327$; $p < 0.01$) ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ($r = 0.307$; $p < 0.01$) arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitim tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($r = 0.385$; $p < 0.01$).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıklarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla Regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. *Regresyon Analizi Sonuçları*

Model 1	B	SH	β
Sabit	2.659	.358	
Sınıf Yönetimi	.418	.085	0.385 _a
Toplam			

Not: Model 1 için $R=0.385$; $p<0.01$

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının %38.5'ini açıklamaktadır. Model istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ile farklı kaynakların bulguları arasında benzerlikler ve farklılıklar ortaya konularak farklı çalışmalara ışık tutacak önerilere yer verilerek araştırma sonuçlandırılmıştır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerineİlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde bulunduğu çalışmalar literatürde mevcuttur (Adıgüzel & İpek, 2016; Denizel-Güven & Cevher, 2005; Nur, 2012; Sadık & Dikici-Sığırtmaç, 2016; Zembat & Küsmüş, 2020). Yılmaz (2021), Karatekin (2018) ve Yaman (2019) yaptıkları çalışmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde Çoban (2022), Küsmüş (2018) ve Yıldız (2018) okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalar yapmışlardır ve çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92.3'ü kadındır. Bunun nedeni kadınların okul öncesi öğretmenliğini erkeklere oranla daha çok tercih etmesidir. Kadınların daha çok tercih etmelerinin sebebi ise öğretmenliğin sosyal olarak bilinen ve güvenli bir meslek olması söylenebilir (Çermik vd., 2010). Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına dair bu araştırma ile uyumlu çalışmalar bulunmuştur (Akın, 2006; Akkaya, 2011; Atmaca, 2022; Baş, 2019; Canöz vd., 2019; Kaplan, 2020; Kaya, 2008; Komitoğlu, 2009; Nur, 2012; Okçu & Erçapan, 2013; Özçelik, 2019; Özdemir, 2020; Sarı & Bayrakçı, 2018; Söylemez, 2008; Tunca, 2010; Yaşar-Ekici vd., 2016; Yıldırım, 2021; Yılmaz & Aydın, 2015). Sonuç olarak, etkili bir öğretim ortamı oluşturarak

sınıf yönetiminin sağlanmasında cinsiyetin bir öneminin olmadığı düşünülmektedir (Kaplan, 2020). Sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesinin nedenlerinden biri de toplumdaki değişimler sonucunda toplumsal cinsiyet rollerine yüklenen anlamların değişmiş olması düşünülebilir (Atmaca, 2022).

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin yaş değişkenine göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin değişmediği sonucuna varılan araştırmalar; Akkaya (2011), Kaplan (2020), Kaya (2008), Komitoğlu (2009), Söylemez (2008), Tunca (2010) ve Yılmaz ve Aydın (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı başka çalışmalar da literatürde mevcuttur: Nur, (2021); Yaşar-Ekici vd. (2016). Alan yazınında bu bulgudan farklı sonuca ulaşılmış araştırmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmaların aksine okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaştığı çalışmalar alan yazınında mevcuttur. Bu çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş arttıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akkaş-Ergün, 2021; Dinçer & Akgün, 2015; Durğun, 2010; Erol, 2006; İlgar, 2007; Özgün, 2008; Özçelik, 2019; Sarı & Bayrakçı, 2018; Terzi, 2002; Yıldırım, 2016). Atmaca (2022) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 31-40 yaş arasında 20-30 yaş arası gruba kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçoğlu (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Zembat ve Küsmüş (2020) yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve mesleki profesyonellikleri yaş arttıkça arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin yaşa bağlı olarak hem öğretmenlik yaşantılarında hem de kişisel yaşamlarındaki deneyimlerinin artmasıyla sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmalardan farklı olarak Yılmaz (2021) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde yaş arttıkça becerilerin düştüğü sonucuna varmıştır. Bu sonuç, yaş arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin meslekî deneyime göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin hizmet süresi sınıf

yönetimi beceri düzeyleri için belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Adıgüzel (2016), Ayar ve Arslan (2008), Akın (2006), Çelik (2006), Denizel-Güven ve Cevher (2005), Kaplan (2020), Kaya (2008), Söylemez (2008), Tunca (2010), Turla vd. (2001), Yaşar (2008), Yılmaz (2021), Yılmaz ve Aydın (2015), Zembat ve Küsmüş (2020) meslekî kıdemin sınıf yönetimi becerilerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni öğretmenlerin gelişmelere yönelik çaba göstermeleri ve buna bağlı olarak mesleki deneyimlerinin arttırılmasına rağmen özelliklerinin herhangi bir gelişme olmadan durağan kalması olabilir. Alan yazınında araştırma sonucundan farklı olan sonuçlara da rastlanmıştır. Yaşar-Ekici (2017) yaptığı araştırma sonucu mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, mesleki kıdemi 0-11 ay arasında olan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Akın (2006), Erol (2006), İlhan (2011), İlgar (2007), Komitoğlu (2009),) Korkut (2009), Korkut ve Babaoğlu (2010), Özgün (2008) ve Yeşilyurt & Çankaya (2008) yaptıkları araştırmalar da yine aynı şekilde sınıf yönetimi beceri düzeyinin hizmet süresine göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlarla paralel olarak Çoban (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yükseldiği sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak da Akın (2010) yaptığı araştırma sonucunda kıdemi 1-5 yıl arası olanlarla 1-10 yıl arası olanlar kıdemi 21-30 yıl olanlardan sınıf yönetimi becerileri açısından daha iyi düzeyde oldukları sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf yönetimine yönelik eğitim alıp alma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazını incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar Çelik (2006), Durğun (2010), Ekici, Günhan ve Anılan (2017), Kaya (2008), Koçoğlu (2013), Tunca (2010) ve Yaşar- Ekici (2017) çalışmalara örnektir. Bu durum, sınıf yönetimi ile ilgili verilen eğitimlerin içeriği ve yeterliliği ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ayrıca verilen eğitimlerin teorik bilgiden çok uygulaması olduğu gerkliliğini düşündürebilir. Kaplan (2020) yaptığı inceleme sonucunda kursa katılmaya yönelik tutumun sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutum Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutum ölçeğinin alt boyutlarına genel olarak bakıldığında kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve yine aynı şekilde kapsayıcı eğitime ilginin

artırılmasının gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Güler (2023) ve Gül-Yakar (2024) tarafından yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarını olumlu bulması, Baka (2023) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair tutumlarının yüksek diğer bir deyişle olumlu olduğu sonucu, Önal (2023) ve Şimşek (2019) yaptıkları çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek bulunması, Yılmaz (2021) yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olması sonuçları ve Coşkun (2023) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olması ile benzerlik göstermektedir. Yine aynı şekilde Aksungur'un (2022) okul yöneticilerine yönelik yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu (yüksek) olduğu belirlenmiştir. Çetin (2023) ve Kuşça (2023) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir ve benzer şekilde öğretmenlerin olumlu tutum sergilediğine ulaşılmışlardır. Erçiçek (2023) okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmada ölçeğin tümünden elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uruk'un (2023) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonuçları incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin olumlu düşünceler sergilediği fakat kapsayıcı eğitime yönelik özellikle donanım konusunda kendileri açısından endişelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu gösteren başka araştırmalarda Çifçi & Ersoy (2019); Köse vd. (2019); Kuzu (2011); Terzi vd. (2019); Varlıer (2004) bulunmaktadır. Alan yazınında kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğretmenleri işaret eden araştırmalarda bulunmaktadır. Bunlar; Er ve Bayındır (2015); Sakız (2016); Uzun ve Bütün'e (2016) ait araştırmalardır. Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında Desombre ve diğerleri (2019), Alnahdi ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırma sonucunda katılımcıların kapsayıcı eğitim konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ya da ve Savolainen (2017) Japon öğretmenlerin, Savolainen ve diğerleri (2012) Finlandiya ve Güney Afrika'daki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının nötre yakın düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Haitembu (2014) Namibya'da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu bu durumunun kapsayıcı eğitimin gelişimini engellediğini belirtmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyetlerine, yaşlarına, hizmet sürelerine, eğitim durumlarına, medeni durumlarına, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veya seminer alma

durumlarına ve sınıf yönetimine yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği konusunda erkek ve kadın öğretmenler benzer tutumlara sahiptir. Aynı şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılmasını gerektiren alt boyutlara yönelik tutumlarının belirlenmesinde de anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Bir başka ifadeyle kapsayıcı eğitime ilginin artması konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin benzer tutumları bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalar da araştırma bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyeti ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucunu desteklemektedir. Örneğin; (Aksungur (2022), Avramidis vd., (2000), Cornoldi vd., (1998), Coşkun (2023), Gül-Yakar (2024), Güner (2023), Harvey (1985), Kuester (2000), Kuşça (2023), Lika, (2016), Önal (2023), Polat (2022) ve Şimşek (2019) araştırma bulguları ile benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna yönelik tutumlarının benzer olduğunu ve genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının benzer olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Baka (2023), Pearman ve diğerleri (1992), Leyser ve Tappendorf (2001), Saloviita ve Schaffus (2016), Alnahdi ve diğerleri (2019), Yılmaz (2021), araştırmalarında kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla kapsayıcı eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu saptamışlardır. Baka (2023) kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutunda kadınlar lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Priyadarshini ve Thangarajathi (2017) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu bunun nedeninin ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleğe olan ilgilerinin ve sabırlarının daha fazla olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Jobe ve diğerleri (1996), Ahmmed ve diğerleri (2012) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içinde olduklarını saptamışlardır. Ayrıca Şimşek (2019) ve Aksungur (2022) kapsayıcı eğitime ilginin artırılması alt boyutu tutumlarının erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu sonuçlar ise araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuç kapsayıcı

eğitim konusunda öğretmenlerin cinsiyet farkı olmaksızın kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yaşı 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik alt boyutunda tutumları benzerlik göstermektedir. Diğer bir alt boyut olan kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle yaşı 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre benzerlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin tutumların farklı yaşta olan öğretmenlerin yaşına göre önemli bir derecede farklılığının olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin olumlu benzer tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmamızın yaş değişkeninin öğretmen tutumlarına etkisi açısından Gül-Yakar (2024), Polat (2022) ve Şimşek'in (2019) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Şimşek ve Kılcan (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlarda benzer olarak yaş değişkenine göre farklılık göstermediği görülürken Coşkun (2023) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği toplumsal iş birliğinin gerekliliği ve ilginin artırılması alt boyutlarında yaş aralık değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Cornoldi vd. (1998) daha genç öğretmenlerin daha yaşlı ve tecrübeli öğretmenlerden daha fazla olumlu tutum geliştirdiklerini yapılan çalışmanın sonucu olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla uyushmaktadır. Ancak Fazlıoğlu ve Doğan (2013) ise araştırmasında öğretmenlerin yaşları artıkça daha olumlu oldukları bulgularına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarının kıdem durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik alt boyutunda tutumları benzerlik göstermektedir. Diğer bir alt boyut olan kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine ilişkin tutumlarının kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip

olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilginin artırılması gerekliliğine ilişkin tutumlarının kıdem durumlarına göre benzerlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin tutumların farklı kıdemlerde yer alan öğretmenlerin kıdemlerine göre önemli bir derecede farklılığının olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının farklı kıdem durumlarına göre benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin olumlu benzer tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışmamızın mesleki kıdem değişkeninin öğretmen tutumlarına etkisi açısından Coşkun (2023), Filiz (2021), Gül-Yakar (2024), Önal (2023) ve Şimşek'in (2019) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Güner (2023) yaptığı çalışmada 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde Yılmaz (2021) 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının daha olumlu olduğunu ve Aksungur (2022) okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliği alt boyutunda 0-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticilerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu saptamışlardır. Baka (2023) yaptığı çalışmada öğretmen tutumu ve kıdemi arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Güleriyüz ve Özdemir (2015) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime dair tutumlarını incelediği araştırmasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen tutumlarının; 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Yine bu sonuca paralel olarak Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) yaptıkları çalışmada mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülüğe daha olumlu baktıklarını ortaya koymuşlardır. Harvey (1985) öğretmen adayları ile ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarını karşılaştırdığı çalışmasında deneyim arttıkça kapsayıcı eğitim tutumlarının olumsuzlaştığını tespit etmiştir. Forlin (1995) Batı Avustralya'daki eğitimciler arasında altı yıldan az tecrübeye sahip olanların kapsayıcı eğitim tutumlarının daha olumlu olduğunu Cornoldi ve diğerleri (1998) 40 yaş altındaki öğretmenlerin 40 yaş üstündeki öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Scanlon ve diğerleri (2022) yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla daha olumsuz tutumlar içinde olduklarını saptamışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği, ilginin artırılması alt boyutuna ve genel anlamda tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin bekar ve evli olma durumlarına göre değişmeden kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel

olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet İçi Eğitim veya Ders Alma Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliği ve ilginin artırılması alt boyutuna yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yani daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Şimşek (2019), çalışmasında daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde toplumsal iş birliğinin gerekliliğine yönelik tutumlarının ve kapsayıcı eğitime karşı genel tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Kılıç (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma hakkında bilgilendirme yapılmasının tutumlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilgilendirme yapılan ve yapılmayan grupların kaynaştırmaya yönelik görüşleri arasında manidar bir fark ortaya çıkmamıştır. Coşkun (2023) yaptığı çalışma sonucunda kapsayıcı eğitime dair hizmet içi eğitim veya seminere katılan öğretmenlerle, katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit etmiş ve bu değişkenin öğretmenlerin tutumlarının olumlu ve yüksek olması sebebiyle farklılık oluşturmadığı, tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Baka (2023) yaptığı araştırma sonucunda daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim almış olan öğretmenlerin tutumlarını, eğitim almamış olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulmuştur Yılmaz (2021), daha önce kapsayıcı eğitim konusunda ek eğitim almış yabancı dil öğretmenlerinin tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmiş ve bunun nedeninin öğretmenlerin iyi bilmedikleri konulara yönelik olumsuz tutumlara sahip olabilme ihtimali olduğunu belirtmiştir. Scanlon ve diğerleri (2022) Bulgaristan'da anaokulu öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, daha önce kapsayıcı eğitim kurslarına katılmış olan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha önce hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle daha önce kapsayıcı eğitime yönelik bir hizmet içi eğitime ya da seminere katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Regresyon Sonuçları

Araştırmanın ana amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arttıkça kapsayıcı eğitime yönelik tutumları da aynı şekilde artmakta ve daha olumlu hâle gelmektedir. Alan yazınında yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerini ayrı ayrı inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Fakat bu iki değişkenin birbirini yordama gücünü değerlendiren bir araştırma olması nedeniyle daha sonraki yapılacak olan çalışmalara ışık tutacak niteliktedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisinin oldukça güçlü (%38.5) olduğunu göstermektedir. Sınıf yönetimi becerileri geliştikçe öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında sınıf yönetimi becerilerine odaklanmanın kapsayıcı eğitim konusundaki tutumları iyileştirmek için etkili bir strateji olabileceğini göstermektedir. Ayrıca eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının arasındaki ilişkinin pozitif çıkmasında çalışmaya katılan öğretmenlerinin çoğunluğunun on bir yıl ve üzeri kıdeme sahip olmaları olabilir. Bu sayede onların tecrübelerin artması ile birlikte sınıf yönetimi becerisinde ve sınıftaki bütün öğrencilerin seviyelerine

inebilmelerinde etkili olması olabilir. Ayrıca okul öncesi kademesindeki öğrenciler ve eğitim düşünüldüğünde sınıf yönetimi sağlatabilmek için bir öğretmenin bütün öğrencileri kapsamayacak şekilde bir eğitimi benimsemesi gerektiği düşünülebilir. Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin tutumları ve sınıf yönetimine ilişkin gerekli bilgi ve becerileri önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda yeterli beceriye sahip değilse farklı özelliklere sahip öğrencilere karşı ön yargılı davranabilir ve onları sınıfa kabul etme konusunda olumsuz tutum sergileyebilirler. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli beceriye ve kapsayıcı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olmaması sınıftaki her öğrencinin öğrenmesi için zengin eğitim olanakları sunamamalarına ve farklılıkları olan öğrencilerin dışlanmasına yol açabilmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları esnasında karşılarına çıkan sorunları çözmeye yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin içeriği ve kapsamı tekrar gözden geçirilerek seminerlerin sayısının artırılması sağlanabilir.
- Üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının aldıkları seçmeli ders olan kapsayıcı eğitim dersi zorunlu ders olarak verilebilir. Sonrasında öğrencilere öğrendiklerini tecrübe edinebilecekleri uygulama alanları sunulabilir.
- Öğretmenlere eğitim-öğretimi kapsayıcı eğitime yönelik planlamada destek olunarak tüm paydaşlarla iş birliği içerisinde olmaları teşvik edilebilir. Gerekli materyallerin eksikliği noktasında temini sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmanın evreni okul öncesi öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Başka çalışmalarda evren farklı branşlarda çalışan öğretmenlerle oluşturulabilir.
- Bu çalışma resmi okullarda çalışan öğretmenler ile yapılmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul idarecilerinin veya öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmanın örnekleminin Erzincan ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi bir sınır olarak kabul edilmekte olup buna göre örneklemin

genişletilerek daha etkili sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ilçeler, şehirler ve bölgeler arası karşılaştırmalı analizler de yapılabilir.

- Çalışmanın yapılacağı örneklemin özelliklerine göre demografik özellikler (ğretmenlerin eğitim seviyesi, farklı branşlardaki öğretmenler, okulun bulunduğu ikametın sosyoekonomik durumu vb.) genişletilebilir.
- Araştırma sonuçlarında hizmet süresi daha çok olan öğretmenlerin hizmet süresi daha az olan öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hizmet süresi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin düşük olmasının sebepleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarında hizmet süresi daha çok olan öğretmenlerin hizmet süresi daha az olan öğretmenlere kıyasla kapsayıcı eğitim tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hizmet süresi az olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının düşük olmasının sebepleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2013). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 421713) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adıgüzel, İ., & İpek, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve tükenmişlik düzeyleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Akan, D., Şener, N., Başar, M., & Şen, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71-88.
- Akalın, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Akbulut, F., & Akşin-Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Akçadağ, T. (2006). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 277-306). Anı.
- Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 29-76). Kök.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akgündüz, M. M. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları* içinde (ss. 45-65). Pegem Akademi.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 189155) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51 (51), 353-370.
- Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)* (Tez No. 681549) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Skaraya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)* (Tez No. 257121) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 740830) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Aküzüm, C., & Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 88-107.

- Aküzüm, C., & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 794383) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning*, 34(1), 71-85.
- Alquraini, T., & Gut, Dianne (2012) "Critical Components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature Review". *International Journal of Education*, 27(1), 42-59.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilköğretim öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Aras, S. (2012). *An investigation on perceptions and self-reported practices of early childhood teachers towards instructional arrangement for classroom management* (Tez No. 321056) [Yüksel lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Kıbrıs]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin algılarının karikatürize ifadeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 215-231.
- Atman, R. B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi* (Tez No. 275948) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atmaca, P. (2022). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 752198) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alya.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi* (8. baskı). Tek Ağaç Eylül.
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 777420) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baş, K. (2019). The relationship between classroom management skills and self-confidence of social studies teachers. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 62-68.
- Başar, M., Doğan, M., Akan, D., & Şener, N. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 287-313.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi* (3. baskı). Millî Eğitim Basımevi.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitime giriş içinde* (ss. 1-23). Pegem Akademi.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Tez No. 583855) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 355-377. <http://doi.org/10.15390/EB.2020.9179>

- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel modeli. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 20(78), https://www.folkloredebiyat.org/Makaleler/894876750_fe-78-13.pdf
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi. (1989). <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Bedir, D. (2011). *Matematik öğretmenlerinin alanlarına ait öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimsel becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 279169) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (3. baskı). Anı.
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. [Tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/35087>
- Çakıcı, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 805125) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-268.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çiftçi, M. & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 8(3), 861-886.
- Çoban, M. N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 718884) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, A., & Şahin, C. H. (2021). Kapsayıcı eğitim geçiş sürecinin planlanması. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 156-176). Pegem Akademi.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356. <https://doi.org/10.1177/074193259801900605>
- Coşkun, Ö. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 826003) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 17(68), 1788-1800.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000035

- Dedeler, S. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması* (Tez No. 772668) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir-Aracı, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programa yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 669446) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Üniveristesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-34). Anı.
- Demir-Başaran, S. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları* içinde (ss. 67-92). Pegem Akademi.
- Denizel Güven, E., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 71-92.
- Dilmaç, B. (2005). Sınıfta etkili iletişim. Gürsel, M., Sarı, H. & Dilmaç, B. (Eds.), *Sınıf yönetimi* (ss. 324-338). Eğitim.
- Diñer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dönmez, A. (2022). *Okul yöneticileri kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 732074) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)* (Tez No. 262382) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, M. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 787747) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. İmak.
- Ediyanto, E., & Kawai, N. (2023). The measurement of teachers’ attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 1-13.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 782547) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 187457) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Erol-Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Forlin, C. (1995). Educators’ beliefs about inclusive practices in western wustralia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Tez No. 235283) [Doktora tezi Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güçlü, N. (2006). İletişim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (8. baskı, ss. 191-217). Nobel.
- Gül-Yakar, A. (2024). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ile davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 826003) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 781519) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 681722) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 2-76). Pegem Akademi.
- Gürsel, M. (2005). Olumlu bir öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (2. baskı, ss. 116-140). Eğitim.
- Haitembu, R. K. (2014). *Assessing the provision of inclusive education in Omusati region*. [Master’s thesis, Namibia Üniversitesi-Namibia].
- Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: teachers attitudes when they have no choice about the matter, *Exceptional Child*, 32, 163-173.
- Hero, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 755770) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Imam, B. T., Sulaiman, M. M., & Alabi, H. I. (2021). Pre-service teachers’ attitude and efficacy towards inclusive education in Nigeria: A case study of pre-service science education students in university of ilorin, Nigeria. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education (JOSTMED)*, 17(3), 122-132.
- Işık, A., & Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 1-13.
- İlçi-Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 524029) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 219751) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1948). <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05>.
- Jobe, J., Rust, J., & Brissie, J. (1996). Teachers attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 1-13.
- Kandemir, M.A., Kurt, K., & Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34.
- Kaplan, A. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale ili örneği)* (Tez No. 634661) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 516555) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kargın, T. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 61-87). Pegem Akademi.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3-4), 135-152.
- Kılcan, B., & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.149>
- Kocabıyık, F. (2011). Milli eğitim bakanlığı ve okul öncesi eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(20), 3-4.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 239234) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 250873) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, A. (2006). Sınıf organizasyonu. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (8. baskı, ss. 150-166). Nobel.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kula, S. (2020). *Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı*. VIIth International Eurasian Educational Research Congress. Conference Proceedings, 770-784.
- Kulaksızoglu, A., Çakar, M., & Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de özel okullar hakkındaki tutumla ilgili bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 233-246.
- Kuşça, N. (2023) *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri* (Tez No. 839994) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. A. R. A. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Maheshwari, P., & Shapurkar, M. (2015). Awareness and attitudes of primary grade teachers (1-4th grade) towards inclusive education. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 9(11), 3959-3964.
- Mohammadzadeh- Sardroud, E. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı tutumlarının kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* (Tez No. 817968) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği* (Tez No. 314232) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2016). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD. <https://www.oecd.org/education/supporting-teacher-professionalism-9789264248601-en.htm>
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Olgun, C. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 798798) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önay, D. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki* (Tez No.786989) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 563079) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. Ç. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Atıf İndeksi.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 2017565) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.

- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim*. Karatepe.
- Öztürk, M., & Derin, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Demir-Başaran (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 1-36). Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Karatepe.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Kök.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnbart, M. W., & Mellblom, G. (1992). Educating all students in school: Attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2), 176-182.
- Polat, M. (2022). Kapsayıcı eğitim” mümkün mü? kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniği ile incelenmesi. *Van YüzüncüYıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1066922>
- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı.
- Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar* içinde (2. baskı, ss. 271-291). Pegem Akademi.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel.
- Sadık F, Dikici Sığırtmaç A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 631-664.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Sari, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 125-132.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>

- Semerci, D. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 451116) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitime giriş. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitimin tarihçesi* içinde (ss. 41-57). Gündüz Eğitim.
- Şahin Bektaş, Ö. (2022). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 713768) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahinel, M. (2020). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.), *Etkin öğrenme* içinde (9. baskı, ss. 152-167). Pegem Akademi.
- Şahinyılmaz, B. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin iyi oluş hallerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi* (Tez No. 783747) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şengöz, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No. 745544) [Yüksek lisans tezi, Karatay Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 575928) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Ü., & Kılcan, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin algılarının çeşitli değişkenlerle karşılaştırılarak incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 8(11), 395-408
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 4(1), 23-37.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Taş, A. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (6. baskı, ss. 35-55). Anı.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tertemiz, N. I. (2017). *Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri*. Pegem Atıf İndeksi.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- Terzi, R., Göçen, A., Altun, B. (2019). Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Revize Edilmiş Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 476-494.
- Tok, Ş. (2005). Öğretimin yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 81-113). Anı.
- Tombul, A. (2022). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 783426) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma* (Tez No. 264508) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uçar, K.. (2023). Herkes için kapsayıcı eğitim. H. Şimşek & S. S. Kula (Eds.), *Kapsayıcı eğitimde akademik başarı içinde* (ss. 277-18). Vizetek.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi*. Anı.
- Ural, O., & Ramazan, M. O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Türkiye de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri (ss. 11-61). Türk Eğitim Derneği.
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları* (Tez No. 795966) [Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniveristesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uyanık-Balat, G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. G. Uyanık Balat & H. Bilgin (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-14). Eğiten Kitap.
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education support materials for managers and administrators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-enpdf>
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202020%20-%20Inclusion%20and%20education%20-%20All%20means%20all%20%5BTR%20Summary%5D.pdf>
- UNESCO. (2022). World higher education conference <https://www.unesco.org/en/higher-education/2022-world-conference>
- UNICEF. (2012) Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu , Engelli Çocukların Eğitim Hakkı: İçermeci Eğitime Hak Temelli Yaklaşım (Cenevre, 2012).
- UNICEF. (2019). Dünya çocuklarının durumu. <http://www.sck.gov.tr/wpcontent/uploads/2021/07/State-of-The-Worlds-Children-2019.pdf> adresinden 30.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, A. Z. (2019). *İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki: Kocaeli ili örneği* (Tez No.584466) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Lazer.
- Ün-Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. baskı). Eğitim Dünyası.
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler içinde* (2. baskı, ss. 57-76). Pegem Akademi.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58. <https://doi.org/10.21733/ibad.2092>
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi.

- Yıldız, M. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetim becerileri (Erzurum ili örneği)* (Tez No. 589023) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 585048) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı & M. E. Deniz (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-20). Nobel.
- Yılmaz, E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 694340) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi* (Tez No. 667168) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim* içinde (2. baskı, ss. 17-53). Pegem Akademi.
- YükseL, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Tez No. 349099) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zembat, R., & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yürütülmektedir. Bu doğrultuda kullanılan ölçme aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm sınıf yönetimi becerileri düzeyinizi belirlemeye, üçüncü bölüm ise kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Lütfen her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden size uygun olan seçeneğe (X) koyunuz. Sorulara vereceğiniz cevapların doğruluk ve içtenliği araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışma için kullanılacak ve kesinlikle gizli kalacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen soruları boş bırakmayınız.

Katılımınız ve vereceğiniz içten cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Hatice KARADUMAN

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

20-30() 31-40() 41 ve üzeri()

3.Hizmet süreniz:

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri ()

4. Eğitim Durumu:

Ön-Lisans () Lisans () Yüksek Lisans-Doktora ()

5. Medeni Durumunuz: Evli() Bekar()

6. Daha önce kapsayıcı eğitim ile ilgili ders veya hizmet içi eğitim alma durumu

Aldım ()

Almadım ()

7. Daha önce sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu

Aldım ()

Almadım ()

EK 2. Okul öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Açıklama: Her bir maddeyi okuyarak bu becerilere hangi düzeyde sahip olduğunuza işaretleyiniz.					
Öğretmen Becerileri	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler					
1. Çocuklar için güvenli bir fiziksel ortam oluşturabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Fiziksel çevreyi her çocuğun sunulan materyalden yararlanmasını sağlayacak şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Öğrenme ortamını çocukların ilgisini çekecek şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Kullanılacak makas vb. araç ve gereçleri etkinlik için hazır hale getirme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Etkinliğe uygun oturma düzeni oluşturma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Öğrenme merkezlerini çocukların kolaylıkla ulaşabileceği şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Kural ve rutinleri resimler/afişler ile çocukların rahatlıkla görebileceği şekilde düzenleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Sınıftaki ışık düzeyini çocukların gözlerini yormayacak şekilde ayarlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Sınıfı çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. Sınıfı kendi hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Plan-Program Etkinlikleri					
11. Temaya uygun farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12. Çocukların ilgilerini çekecek etkinlik hazırlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13. Çocukların ilgilerini çekecek materyal hazırlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14. Çocukların ilgilerini çekecek materyal kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15. Planlanan etkinliklerde hedeflenen amaçlara ulaşmış olup olmadığını değerlendirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Etkinlikleri planlarken (Büyük grup-küçük grup etkinlikleri) çocukların sayılarını göz önünde bulundurabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Günlük akışı hareketli-dinlendirici sıralaması ile yönetebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Etkinlikler arası farklı geçişler (şarkı, dans, hareket vb) kullanabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Planlama yaparken çocukların ilgi ve yeteneklerini dikkate alabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri					
20. Çocuğu bir birey olarak görme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

21. Çocuklardan beklentileri ifade ederken açık ve anlaşılır olma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23. Çocukla çocuğun yaşadığı problem hakkında etkili olarak konuşma	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. Çocuklara karşı iyi bir dinleyici olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. Ben dilini kullanarak çocuklara istenmeyen davranış hakkında ne hissettiğini ifade edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. Çocuklar arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
27. Çocuklara empati ile yaklaşabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. Aile ile etkili iletişim sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. Çocukların öğrenme ortamını (sınıfı, okulu, eğitimi, öğrenmeyi) sevmesini sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. Çocukların gelişim düzeylerine uygun kurallar belirleme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. Çocuklarda sosyal becerileri (paylaşma, sıra bekleme, öfke kontrolü gibi) geliştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. Çocuklara, onlardan beklenen uygun davranışları net bir şekilde açıklayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. Sınıfındaki davranış bozukluğuna (hiperaktivite vb.) sahip çocukların farkında olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34. Sınıf kurallarını tüm çocuklara tutarlı bir şekilde uygulayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. Sınıfta bir davranış problemiyle karşılaştığında öncelikle çocukların problemi çözmeleri için fırsat verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. Uygun davranış için çocuklara rol model olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
38. Sınıfın kurallarını çocukların tam ve doğru olarak anlamalarını sağlayabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
39. Çocuklara farklılıklara karşı saygılı olmalarını öğretebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
40. Çocuklardan yapması beklenen davranışlarda tutarlı olabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
41. Çocukları sınıfı ilgilendiren konularda karar alma sürecine mümkün olduğunca dahil edebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
42. Aileleri okul kaynakları ile (rehberlik öğretmeni veya okul psikoloğu) problem davranışları ile baş etme yöntemleri konusunda destekleyebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
43. Çocuğun okuldaki ve evdeki davranışlarının tutarlı olabilmesi için aile ile işbirliği yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Zaman Yönetimi					
44. Çocukların fizyolojik ihtiyaçlarına (açlık, su, dinlenme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

45. Çocuklara etkinlik süresi ile ilgili bilgiler verebilme (etkinliğimizin bitmesine 5 dakika kaldı gibi)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
46. Zaman kavramını çocukların anlayabileceği şekilde somutlaştırıcı uygulamalar (kum saati, sayma vb) yapabilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
47. Oyun için çocuklara yeterli zaman verebilme	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
48. Çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları zaman konusunda aceleci davranmama	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
49. Etkinliklere ayrılan zaman konusunda çocukların taleplerine göre esnek davranma.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

EK 3. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

EK 2. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

Faktörler	No	Maddeler	(3) Kesinlikle hayır	(4) Kesinlikle evet	(5) Kararsızım	(6) Kesinlikle evet	(7) Kesinlikle hayır
Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İlişkinin Gerekliği	1	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
	2	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi için sebep olamaz etkiler.					
	3	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduklarını düşünürüm.					
	4	Sadece dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilemeleri sonucu gireriz.					
	5	Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
	6	Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
	7	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmada öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünürüm.					
	8	Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	9	Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünürüm.					
	10	Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların katkı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünürüm.					
	11	Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünürüm.					
	12	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıfın dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını öneririyorum.					
	13	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler sınıf birliğinin önemli olduğunu düşünürüm.					
	14	Sınıf içi uygulamalarda farklı becerikli öğretmenlerden destek alınmasını kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracığını düşünürüm.					
	15	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlanmadığını düşünürüm.					
Kapsayıcı Eğitimde İhtiyaçların Artırılması Gerekliği	16	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıfı dışlanmalarından geri kalmasını istemem.					
	17	Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan keyif alırım.					
	18	Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmada erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünürüm.					
	19	Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmaması doğru bulurum.					
	20	Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
	21	Kapsayıcı eğitim çerçevesinde eğitim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.					
	22	Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olduğunu düşünürüm.					

EK 4. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum ölçeği kullanma izni ➤

Gelen Kutusu x

✕ 📄



Hatice KARADUMAN

Alıcı: [Redacted]

11 Ara 2023 Pzt 13:45

★ 😊 ↩

Merhabalar Ünal hocam. Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için tarafınızca geliştirilen 'Kapsayıcı eğitimde öğretmen tutum Ölçeği' ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.



Ünal Şimşek

Alıcı: ben

11 Ara 2023 Pzt 14:49

★ 😊 ↩

Merhabalar Hatice Hanım
Ölçeği kullanabilirsiniz. Araştırmanıza katkı sağlaması dileğiyle. İyi çalışmalar

Dr. Ünal Şimşek
Aksaray Üniversitesi

11 Ara 2023 Pzt 13:45 tarihinde Hatice KARADUMAN [Redacted] şunu yazdı:

EK 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Sınıf yönetimi beceri ölçeği izni

Gelen Kutusu x



Hatice KARADUMAN <hatice.karaduman@benataturk.edu.tr>

26 Kas 2023 Paz 13:22



Alıcı: s

Merhabalar Zehra hocam. Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için tarafınızca geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.



Zehra Sarıca Kaplan <zsaricakaplan@benataturk.edu.tr>

26 Kas 2023 Paz 14:57



Alıcı: ben

Merhaba Hatice,
Ölçeğimi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Tezimdten ölçeğe ulaşabilirsiniz.
Başarılar ve kolaylıklar dilerim,
Zehra,

EK 6. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" adıyla, Hatice Karaduman tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2. döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık oluşturmaktır.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☐ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Araştırma Uygulaması: ☐ Anket ☐ Görüşme
☐ Gözlem ☐ Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmazacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Hatice KARADUMAN

İletişim Bilgileri: [Redacted]

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :
Telefon Numarası:

EK 7. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhun OZAN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hatice KARADUMAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 31.01.2024

Teslim Tarihi: 31.01.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :



Bu Yüksek Lisans Tez uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :31.01.2024
Toplantının Sayısı :01

Karar-58: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhan OZAN'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hatice KARADUMAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(İMZA)

Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAS
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)

Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

ÖZ GEÇMİŞ

Hatice Karaduman, 2011 yılında Gazi Üniveristesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği'nden mezun oldu. 2011-2017 yılları arasında Erzincan iline bağlı Kemah ilçesinde okul öncesi öğretmeni olarak göreve başladı. 2017 yılından itibaren Erzincan Merkez ilçesinde bir anaokulunda hâlen görevini devam ettirmektedir. Ayrıca 2023 yılı itibarı ile Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.

