

## KAPSAYICI EĞİTİMİN NİTELİĞİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

### OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS ON THE QUALITY OF INCLUSIVE EDUCATION

**Seyide YILDIZ**

Turhan Feyzioğlu İlkokulu, Okul Öncesi Öğretmeni, [seyideyildiz0645@gmail.com](mailto:seyideyildiz0645@gmail.com)  
Ankara / Türkiye  
ORCID 0000-0002-5502-6828

**Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr](mailto:bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr)  
Kırşehir/Türkiye  
ORCID 0000-0002-7040-1593

#### ÖZET

Kapsayıcı eğitim, eğitim sürecinde tüm öğrencilerin ilgisini çekmek ve onların bireysel yetenekleri ve ihtiyaçları ile eğitimi uyumlu hâle getirerek onları desteklemeyi amaçlayan bireyselleştirilmiş kaliteli eğitim programları gereği fırsat eşitliği oluşturan yaklaşımdır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tekli durum çalışmasıdır. Çalışma grubu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan, kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim seminerine katılmış olan ve bu konuda bilgisi olduğu düşünülen 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada sonuç olarak kapsayıcı eğitim uygulamalarının öğretmenler tarafından benimsendiği ve kapsayıcı eğitimin eğitim sistemimizde tüm öğrenciler için gerekli bir öğrenme yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inanmalarına rağmen kapsayıcı eğitimde karşılaştıkları problemler karşısında öğretmenlerin zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim konusunda desteklenmeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen görüşleri.

#### ABSTRACT

Inclusive education is an approach that creates equality of opportunity in accordance with individualized quality education programs that aim to attract the attention of all students in the education process and to support them by harmonizing education with their individual abilities and needs. The aim of this study is to determine the thoughts of preschool teachers about the quality of inclusive education. The research is a single case study from qualitative research methods.

The study group consists of 20 pre-school teachers who work in schools affiliated to the Ankara Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year, who attended the in-service training seminar on inclusive education and who are thought to have knowledge on this subject. Data were collected through semi-structured interviews. The obtained data were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques. As a result of the research, it has been revealed that inclusive education practices are adopted by teachers and that inclusive education is a necessary learning method for all students in our education system. In addition, although they believe in the necessity of inclusive education, it has been concluded that teachers have difficulties in the face of the problems they encounter in inclusive education. Based on these results, it is recommended that teachers be supported in inclusive education and applied education.

**Keywords:** Inclusive education, preschool teachers, teacher opinions.

## 1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin amacı, topluma katkıda bulunmak, kendini gerçekleştirmek, toplumla uyum sağlamak, bedenen ve ruhen sağlıklı insan yetiştirmektir. Bu hedeflere sahip eğitim sistemi, eşit fırsatlarla tüm öğrencilerin nitelikli bir eğitim almasını sağlamalıdır. Her çocuk kaliteli bir eğitim alma fırsatına sahip olduğunda adil, gelişmiş ve mutlu bir toplum oluşturabiliriz. Öte yandan, öğrencilerin bireysel özellikleri ve özel durumlarının da dikkate alınarak eğitim sistemine dâhil edilmeleri nitelikli bir eğitim verilmesini sağlayacaktır. Özel eğitim alan öğrencilerin nasıl eğitim alacağı belirlenmiştir. Fakat sosyal ve ekonomik, dil, din, etnik köken ve cinsiyet koşullarından etkilenen öğrencilere yönelik kapsamlı düzenlemeler yapılmalıdır. Son yıllarda çeşitli nedenlerle ülkemize göçle gelen öğrenciler için de çeşitli uygulamalar yapılması zorunlu olmuştur. Her ne sebeple olursa olsun göçmen çocukların okullarda uyum sorunları yaşadıkları, okula gidemedikleri ayrıca sosyal dışlanma gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Uluocak, 2009).

Bireylerin sahip olduğu hakların içinde eğitimin özel bir ehemmiyeti ve konumu vardır. Eğitim, aynı zamanda bireylerin sahip oldukları bütün hakları öğrenmelerini ve kullanmalarını da sağlar. Eğitim, yaşam hakkına ilişkin fikirlerin ve ifadelerin dile getirilmesinde ne kadar etkili ise bireyin özgürce tüm haklarını kullanmasında da o denli önemlidir. Çocukların motor, bilişsel, sosyal ve ahlaki boyutlarda gelişimleri için eğitimlerini tamamlamaya ihtiyaçları bulunmaktadır (Akyüz, 2010, s. 74).

Çağdaş eğitim anlayışında fertler, çeşitlilik nedeniyle çevreden ve eğitimden soyutlanan insanlar değil, denk ve adil koşullarda eğitime erişimi sağlayan bir toplumsal zenginlik unsuru olarak tanınmaya başlamıştır. Farklı özellikteki bireylerin eşit ortamda ve şartlarda toplumla birleşik olarak eğitimden yararlanması kapsayıcı eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Farklılıklar göz önüne alınarak eğitim sisteminde planlamalar yapılmalıdır. Kapsayıcı eğitim, okulların fiziki koşullarını düzenlemekten daha fazlasını ifade eder. Eğitimin tüm unsurları ile sürece uyum sağlayan bir eğitim programı, her çocuğa sınıfın bir parçası olduğunu hissettirmelidir. (Ainscow, 2005).

Kapsayıcı eğitim; karşılaştırma yapma, tarafsız öğrenme toplulukları oluşturma, var olan özellikleri geliştirme gibi bir dizi temel ilkeleri öngörmektedir. Yine kapsayıcı eğitim; demokratik-sosyal adalet odaklı ve yerleşik bir yaklaşıma dayalı politikalar izlemeyi öncelemektedir. Ayrıca uygulama geliştirmenin önündeki tüm engelleri kaldırması, kimlik farklılıklarına bakılmaksızın tüm üyeleri etkileşimli, olumlu ve dinamik kılmayı hedeflemesi ise kıymetlidir. Bunların hepsi bir araya getirildiğinde ise öğrenme topluluklarını teşvik edecek nitelik kazanması ana hedef olarak belirmiştir (Gause, 2011).

Kapsayıcı eğitiminin amacı, farklı kültürlerden, topluluklardan ve bölgelerden öğrencilerin bir arada, eğitimlerine en yararlı şekilde katılmalarını ve bu manada bütün eğitim olanaklarından faydalanmalarını sağlamaktır (İra & Gör, 2018).

Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı öğrencilerin okul kültürüne adapte edilmelerinin yanı sıra içinde yaşadıkları toplumu tanımalarında ve uyum sağlamalarında en etkili yoldur.

Dezavantajlı ve normal öğrenciler, okul kültürü ve çevresi ile içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımada köprü vazifesi görür. Kapsayıcı eğitim farkındalığı ve eğitimde başarı için öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ayrıca çok önemlidir. Kapsayıcı eğitim; eğitim sürecinde tüm öğrencilerin ilgisini çekmek ve onların bireysel yetenekleri ve ihtiyaçları ile eğitimi uyumlu hale getirerek, onları desteklemeyi amaçlayan bireyselleştirilmiş kaliteli eğitim programları gereği fırsat eşitliği oluşturan yaklaşımdır (Cengiz-Şayan, 2020).

Okul öncesi eğitim, temel eğitimin ilk basamağıdır. 0-6 yaş, fertlerin fiziksel ve bireysel gelişmelerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu süreç insan gelişiminin başlangıcıdır. Okul öncesi eğitim, bu gelişimleri olumlu yönde geliştirmektedir. Okul öncesinde eğitim, çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişmelerini destekler ve olumlu alışkanlıklarının gelişmesine yardımcı olur (Oktay, 2000). Bu dönemde verilen kaliteli eğitim, onların tüm hayatını etkileyecektir. Bu açıdan okul öncesi eğitim, çocuğun gelişim aşamalarını destekleyerek yetişkinlikte daha üretken olmasını, potansiyelini daha kolay ortaya çıkarmasını, yani kendini keşfetmesini sağlar. Okul öncesi eğitim, ferdin doğmasıyla başlayıp ilkökula gitmesine kadar olan süreci kapsar. Bu dönem, onların bireysel özellikleri ile gelişimlerine uygun olarak, farklılıkları saygı ile karşılamalarını beraberinde getirir. Bu süreç, aynı zamanda toplumun özelliği ve kültürü doğrultusunda bireyi iyi bir şekilde yönlendiren eğitimin de adıdır (Solak, 2007, s. 14).

Okul öncesi eğitim, çocukların öz bakım, dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişimi gibi önemli bileşenlerin var olduğu bir dönemdir. Bu gelişim alanlarının dini, cinsiyeti, dili veya etnik kökeni, fark gözetilmeden kapsayıcı eğitimle desteklenmelidir. Göç ile gelmiş, mülteci olan veya afetlerden zarar görmüş öğrencilerin eğitimden geri kaldıkları görülmüştür. Çocukların zihinsel olarak iyileşmesine katkı sağlanması için eğitim kurumları oluşturulmalıdır. İmkânları az olan çocuklar kapsayıcı eğitim yoluyla güven kazanacakları gibi topluma da daha kolay bir şekilde uyum sağlayacaklardır. (Akbulut vd, 2021)

Okul öncesi eğitime başlayan çocukların, gelişim özelliklerinin farklı olması dışında bireysel farklılıkları bulunmakta ve her birinin farklı sosyo-kültürel çevreden geldikleri için bu farklılıklar artmaktadır. Bu çocukların davranışları bazen diğer insanlarla ilgili olarak olumsuz durumlara yol açabilir. Ancak bir grup içinde yer almak, yetişkinlerle ve akranlarıyla kaliteli ilişkiler kurmak ve sosyal olarak uyumlu davranışlara sahip olmak çok önemlidir. Bu davranışların oluşmasında ebeveynler, yaşadığı ortam gibi unsurlardan farklı olarak önemli bir faktör de öğretmenlerdir (Yumuş, 2013).

Sınıf ortamının da sosyal bir yapısı vardır. Aynı sınıfta birbirinden farklı birçok çocuk bir arada bulur. Farklı bireysel özelliklerin yanı sıra tüm sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları aynı sınıfta eğitim görmektedir. Her durumu ayrı olan bir sınıfta, verilecek öğretim bütün öğrencilere uygun ve eşit olarak verilmelidir. Eğitimde hiç bir kişinin mağdur olmadığı düşüncesinden hareketle kaliteli eğitim verilmelidir (Öztürk, 2017).

Türkiye'nin var olan düzeninde göçmenlerin hem kişisel özellikleri hem de Türk toplumuna adapte olmaları için eğitim mutlak vazgeçilmez olmuştur. Bu bağlamda Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenmeleri kaçınılmaz olmuştur (Moralı, 2018, s. 1428).

Kapsayıcı eğitim çok geniş bir çerçeveyi ele almaktadır. Kapsayıcı eğitim ile uygulanacak müfredat okul öncesinden itibaren yaygınlaştırılmalıdır. Her öğrencinin benzersiz olduğunu ve farklı geçmişlere sahip olduğunu kabul ederek bu değişikliklere uyum sağlamaları hedeflenmelidir. Farklı bireysel özelliklere sahip çocukların farklı eğitimlere ihtiyaç duyduğunun benimsenmesi, bunun gelecekteki toplum için önem arz ettiğinin kabul edilmesi, kapsayıcı eğitimin önemini daha da artıracaktır.

### 1.1. Problem

Sağlıklı, huzurlu ve başarılı bir toplum olmanın en önemli unsuru verilen kaliteli eğitimidir. Bu eğitim çocuğun doğduğu andan itibaren başlamaktadır. Bütün çocuklara nitelikli eğitim sağlandığı takdirde adaletli, gelişmiş ve huzurlu bir topluluk oluşur. Bu düşünceden hareketle her çocuğun bireysel özellikleri de dikkate alınarak eğitim sisteminin içine dâhil edilmesi gerekmektedir. Dezavantajlı çocukların eğitime dâhil edildiği toplumlarda yüksek başarılar görülmektedir.

Eğitim, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme ve toplumsal yaşamda yapıcı olabilme yeteneğidir. Tüm bireyler eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanmalıdır. Eşitlik, eğitimin kişilere hizmet vermede birincil noktası olmalıdır. Eğitim sistemi, ferdi, toplumsal özellikler, sosyo-ekonomik durum, sağlık halleri gibi unsurlardan etkilenmeden bütün bireyler için eşit başarı, gelecek fırsatları oluşturacak şekilde hazırlanmalıdır (Aksungur, 2022).

Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim bu durumda önem kazanmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında merkeze, çocuğu oturtmuştur. Ayrıca çocukta davranışların pozitif olması prensibini desteklemiştir. Programın niteliğinde sınıfların nasıl organize edileceği, öğretmen-öğrenci iletişimi, davranışların pozitif olmasına yönelik prensipler yer almaktadır (MEB, 2013). Özellikle okul öncesi eğitimde ve çocuğun niteliğinin oluşumunda deneyimlerinin olumlu olmasında en önemli rol programı yürüten öğretmendir (Taba vd., 1999).

Öğretmenler insan hayatında çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin hayatlarına kattıkları değerler ve öğrencilerine yaptıkları kişisel dokunuşlar kişinin tüm eğitim hayatını etkiler. Öğretmenler ayrıca sistemin uygulayıcılarıdır. Dünyadaki durum ve toplumsal koşullardaki değişimlere yanıt olarak uygulamaya konulacak yeni eğitim sistemi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması çok önemlidir. Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimi geliştirmek ve iyileştirmek için birer profesyonel olarak öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesi gerekmektedir. Alan yazın tarandıktan sonra okul öncesi eğitim için geçerli olan kapsayıcı eğitim konusunda öğretmen fikirlerine gerek görülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri üzerinden kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerini öğrenmek ve çözüm önerileri geliştirmek hedeflenmiştir. Kapsayıcı eğitimin kalitesi ve faydaları ile bunların öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiği ile ilgili çalışmaların gelecekteki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, “Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” problem cümlesi etrafında şekillenmiştir.

Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara karşı öğretmenler çözüm için neler yapmaktadır?
3. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerinin eğitime erişimi hakkında görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için görüşleri nelerdir?
5. Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin okul idarecilerinden beklentileri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmayla, okul öncesi eğitimde nitelikli ve kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin bakış açılarının sunulması amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, kapsayıcı eğitimin farklı özellikleri bulunan bireylere karşı pozitif tutum oluşturabilme ve okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile anlayışlarının ve uygulamalarının incelenmesinden ileri gelmektedir. Kapsayıcı eğitimin uygulayıcısı öğretmenlerdir.

Diğer yandan erken çocukluk eğitimi, eğitimin birinci sosyal basamağını olması açısından insanların yaşamında önemli yere sahiptir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yöntemlerine ait görüşlerinin dikkate alınması önemlidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu konuda az sayıda çalışma olduğu görülmüş, öğretmenlerin düşüncelerine gereksinim duyulduğu fark edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularının ve önerilerinin tüm eğitim kademelerinde görev yapan idareciler, öğretmenler ile paylaşılarak erken çocukluk eğitimine olumlu katkı sağlaması umulmaktadır. Sonuçlar ve öneriler, tüm öğretmenlere kapsayıcı eğitim uygulamalarında rehberlik edecektir. Araştırma sonuçlarının kapsayıcı öğretim ile ilgili farklı araştırmalara olumlu faydalar sağlayacağına düşünülmesi araştırmanın önemini arttırmaktadır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Kapsayıcı Eğitim

Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde eğitim bakanlıkları kapsayıcı eğitim modeline odaklanmış ve bunu yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Bu eğitim örneği, eğitim sürecindeki bireysel farklılıklardan kaynaklanan olası engellere çözüm yolları bulmak ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeyi amaçlamaktadır (Singh, 2016). Türkiye'de son zamanlarda önemli hale gelmesine rağmen kapsayıcı eğitimin temelleri uzun bir geçmişe dayanmaktadır.

“Kapsayıcı eğitim” kavramı UNESCO’nun kabul gören tanımına göre biçimlenmiştir:

*“Kapsayıcı eğitim, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sistemindeki ayrımcılığı azaltarak tüm öğrencilerin, kültürlerin ve toplulukların farklı ihtiyaçlarını karşılama sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukların ortak bir vizyonunu ve ülkelerin tüm çocukları eğitime ve içerik, yaklaşım, yapı ve stratejilerde önemli değişiklikler yapma sorumluluğu olduğu inancını içerir.”* (Unesco, 2005, s.).

Kapsayıcı eğitimin üstünde durduğu ana alanlar Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2009] tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- *Sistemin Kapsayıcılığı:* Eğitim sistemlerinin, okulların ve öğretmenlerin kültürel, sosyal ve bireysel farklılıklarına saygı duymak ve bu doğrultuda öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermek,
- *Eğitime Erişimin Kapsayıcılığı:* Herkes için nitelikli eğitime eşit erişimin sağlanması,
- *Sosyal Kapsayıcılık:* Sosyal aktörlerin ve paydaşların beklentileri de dahil olmak üzere diğer sosyal politikalarla yakın koordinasyonun bulunması.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili ilk çalışmanın Salamanca Bildirgesi olduğu belirtilebilir. Salamanca Bildirgesi, zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal, sözlü ve diğer hususlara bakılmaksızın tüm çocuklara açık ve uygun olarak tertip edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte özel ihtiyaçları olan öğrencilerin, onların gereksinimlerini karşılayabilecek, çocuk merkezli eğitime uygun normal okullarda eğitime devam etmesi gerektiğini söyler (Sanjeev & Kumar, 2007).

Kapsayıcı eğitim pedagojisinin yapısı, iyi yönetim ve finansmanı, öğretmenleri, öğrenme materyallerini, öğrenme ortamını ve öğrenme sürecini içeren bir kavramdır.

Ancak, veri sınırlamaları ile analizi bunu açık bir şekilde yapmak için, Türkiye’de kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesini sağlamalıdır. Ana dil, etnik durum, din, cinsiyet; engellilik ve sosyo-ekonomik durum göz önüne alınarak değerlendirme yapılmalıdır. Kapsayıcı eğitim, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının, çeşitli farklılıklara sahip bireylerin topluma sistematik bir şekilde uyum sağlamasını hedefler (Jelas, 2010).

Her öğrencinin farklı öğrenme stili, önceki deneyimi, hazırlık düzeyi, ilgi alanları, duyguları, biliş ve sosyo-kültürel vasıfları vardır (Öztürk & Palancı, 2015, s. ). Bu çeşitlilikler, devam eden eğitim sisteminin yapısını ve paydaş algıları gibi dezavantajlı olarak eğitim sürecine katılmalarını ve nitelikli bir eğitim görmelerine mani olabilmektedir. Bugün, tüm öğrencilerin nitelikli bir eğitim alması için kapsayıcı eğitimin önemini vurgulayan dünya çapında giderek daha fazla araştırma yapılmaktadır. (Rajeswari, 2017).

Günümüzün kapsayıcı eğitim yaklaşımı, temel olarak özel eğitimin ihtiyaçlarına dayalı olup olmadığına dayanmaktadır. Eşit ve hakkaniyetli, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim fırsatları, eğitim alamayan ve eğitim hakkından yararlanamayan tüm çocukları vurgulayan bir yaklaşım olarak önümüze çıkmaktadır (Aktekin, 2017, s. 15). Kapsayıcı eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik, etnik ve eğitsel bir hayli anlamı vardır. Mülteciler, kızlar, engelliler, düşük gelirli aileler, etnik ve dini azınlık gruplarının da eğitim hakkından yararlanmasına izin verecek şekilde genişletildi. Eğitimde eşitlik iki boyutta incelenir. İlk olarak cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve etnik köken, benzeri nedeni ne olursa olsun tüm çocukların aynı eğitime katılımının sağlanması, ikincisi asgari şartlar altında her öğrenciye eşit eğitim imkânı sağlanmasıdır (Avrupa Ajansı, 2011).

Herkes için eğitim olmak üzere eğitim hakkının sağlanması, ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve evrensel bireylerle eşitlik gibi hükümler de dahil olmak üzere yasal gerekçeler, kapsayıcı eğitimin esasını oluşturur. Uluslararası hukukta kapsayıcı eğitimin yasal dayanağını oluşturan süreç (MEB, 2013):

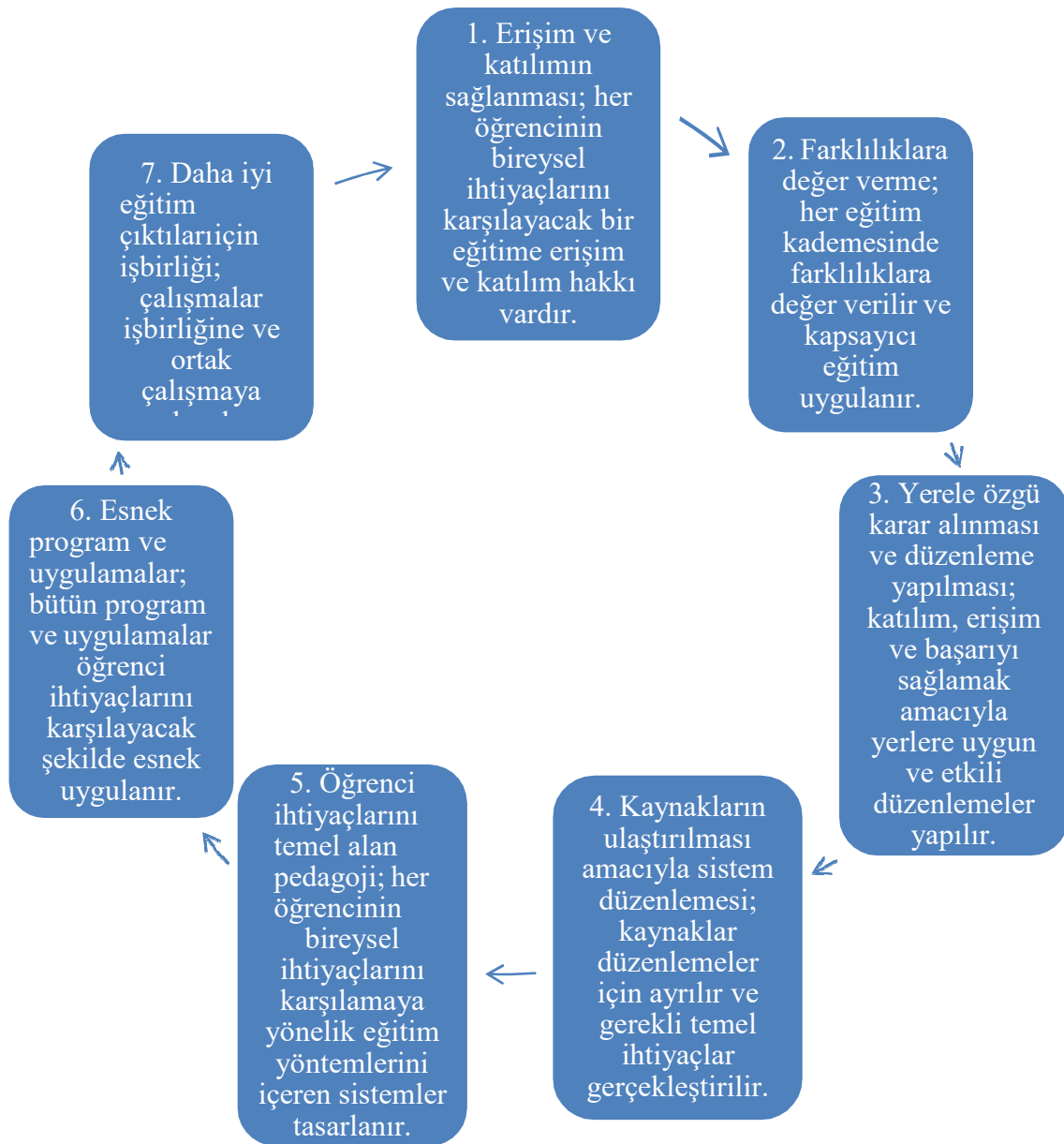
- 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1972 BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes için Eğitim Dünya Konferansı
- 1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
- 1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006-2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

Türkiye’de 1961’de yayınlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. ve 46. maddeleri ile ilköğretim çağındaki özel gereksinimli öğrencileri belirterek, özel eğitim ve öğretim almalarını ve tüm çocukların ilköğretime devamının zorunlu olduğunu açıklamaktadır. 1973 yılında çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda eğitim kurumlarının bütün çocuklara açık olduğunu, özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocuklara özel tedbirlerin uygulandığını belirtmektedir. Bu iki yasa da çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için özel ve kapsayıcı eğitimi vurgulamaktadır. 1982 Anayasası’nın 10. ve 42. maddeleri de; tüm insanların yasalar önünde eşit haklara haiz olduğunu ve eğitim ve öğretim hakkının ellerinden alınamayacağını belirtir. Daha sonra dünya üzerindeki gelişmeler dikkate alınarak, 1997 yılında kaynaştırma ve özel eğitim yerine kapsayıcı eğitimin üzerinde durulduğu 573 sayılı Özel Eğitim Kanunu çıkmıştır. Ancak, kanun özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin genellikle gelişmekte olan akranlarıyla aynı eğitim alanında eğitim görmelerini sağlasa da, açıklanan hizmetler kapsayıcı eğitim hizmetlerine uygun değildir. 2018 yılına gelindiğinde, yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile Milli Eğitim Bakanlığı açıkça kapsayıcı eğitim vurgulamış, ülkede yaşayan çocukların refahına odaklanarak ücretsiz, eşit, uygun ve kapsayıcı eğitimi hedeflemiştir (Sahillioğlu, 2020).

Türkiye’de kapsayıcı eğitimin terimi yerine “entegre” veya “kaynaştırma” terimlerin kullanıldığı belirtilmektedir. Lakin bu terimlerin kapsayıcı eğitimi tam olarak anlatamamakta bunun sonucunda da yanlış anlaşılmalarda olmaktadır (Çağlar, 2012, s. 554).

Kapsayıcılık/entegrasyon yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan kişiler için eğitim, tam zamanlı özel eğitim sınıflarında akranlarla tam zamanlı veya yarı zamanlı çalışma şeklini alır, alandaki diğer öğrencilerle ve her seviyede etkileşimde bulunmak ve eğitim almak ve başarmak için iyileştirici eğitim hizmetlerini kullanır. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018, madde: 4) Kaynaştırmaya dayalı olarak, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akranları ile aynı sınıfta olmaları ve bu özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere özel eğitim hizmetleri gerektiğinde destek sağlanmalıdır (Varol, 2010, s. ). Kapsayıcı eğitim ise sadece özel gereksinimli öğrencilere değil tüm öğrencilere faydalıdır. Öğrencilerin birlikte çalışır, birbirlerine yardım ederler, farklılıkları tanır ve saygı duymak gibi farklı şekillerde ilerlemelerine yardımcı olur. Yalnızca öğrenciler değil bunun yanında öğretmenler ve ebeveynler de kapsayıcı eğitim sürecinden faydalanırlar (Allen & Cowdery, 2014).

Kapsayıcı eğitiminin uygulanabilir olması için eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kişisel ihtiyaçları öncelikli tutulmalıdır. Kapsayıcı eğitimin temel ilkeleri Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri (Demirel-Kaya, 2019)

Okul öncesi, çocuğun okul ve öğretmen kavramıyla karşılaştığı ilk eğitim aşamasıdır. Zengin öğretim deneyimi, kaliteli eğitim, okul öncesi eğitimde sağlanan deneyim, yaşam boyunca davranış, tutum ve tutumlarda önemli bir yer tutar. Akademik yaşam için de etkilidir (Arı, 2003). Bu nedenle kapsayıcı eğitim erken çocukluk eğitimi ve her çocuğun kişiliğine uyarlanmış uygulamanın başlangıcı desteklenmelidir (Pehlivan & Acar, 2009). Okul öncesi öğretmenleri sınıfta kaynaştırma eğitiminin rolünü bilmeli ve oynamalıdır. Sınıftaki çocukların farklı ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uyum sağlamalıdır (Acarlar, 2013).

## 2.2. Okul Öncesi Eğitim

İnsan varoluşundan bu yana temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik eğitim ve öğretim, bireyin içinde yaşadığı topluma tam katılımı için önemli bir faktördür. Bireyler, eğitim ve öğretim yoluyla bilgi, beceri ve deneyim kazanırlar. Eğitim ve öğretime ilişkin düzenlemeler, kabul edilen ilerleme göstergeleridir (Parlak, 2005). Eğitim alma ve yaşama hakkı gibi toplumun varlığını koruyabilmeleri ve gelecek nesillere aktarabilmeleri önemlidir. Bu nedenle tüm bireyler, yaşadıkları toplumun eğitim ortamına eşit ve adil bir şekilde katılma hakkına sahiptir (Akyüz, 2015).

Eğitim, bir ailede çocuğun doğumuyla başlar, ardından okullaşma ve sosyalleşme gelir, yaşam boyu sürdürülür. Eğitim aileden topluma ve tüm evrene geçen sevgi ve bilgi aktarımıdır (Yavuzer, 2003, s. 45-46).

Çocukların, doğuştan keşfetme ve öğrenme konusunda natürel bir istekleri bulunmaktadır. Öğrenme çocukluktan itibaren başlar, yaşam boyu devam eder. Doğumdan başlayarak okul hayatından önce çocukların öğrenme ve keşfetme konusunda güçlü bir istekleri vardır. Aktif olarak çevreyi keşfederler, etkileşimleri öğrenirler, ne yapmaya başladıkları hakkında fikirler geliştirirler.

Okul öncesi eğitim çocukların doğumdan 72 aya kadar olan tüm gelişim alanlarını kapsar. Yaşanan topluluğun kültürel değerlerine uygun olarak duyguların gelişimine rehberlik eder. Çocuğun algılama güçlerini artırarak muhakeme sürecine yardımcı olan, yaratıcılığı destekleyen öz disiplin, ifade özgürlüğünü sağlayan, geliştirmeye yardım eden sistematik bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2013).

Okul öncesi eğitimi, doğumdan zorunlu eğitim çağına kadar, çocuğun gelişiminin ayrıntılarını, bireysel özelliklerini ve yeteneklerini dikkate alır ve sağlıklı bedensel, duygusal, dilsel, sosyal ve bilişsel gelişimi destekler, pozitif bir karakter temeli, kendini ifade etmeyi sağlar. Yaratıcı anlamda; çocuklar için güvenli, ebeveynler ve öğretmenler için aktif olan sistematik öğrenme olarak tanımlanabilir. Çocukların, ileriki yaşamlarında, temel gelişim alanlarının büyük ölçüde gerçekleştirildiği, kişiliğin belirlendiği, doğumdan ilkökula kadar olan süreçte çocuğun sürekli değişimler geçirdiği bir süreçtir. (Aral, Kandır & Yaşar, 2001). Okul öncesi eğitim kuruluşları; bu oluşum sürecini bedensel, sosyal, duygusal ve ruhsal gelişimleri için en sağlıklı şekilde geçirmelerini, geleceğe hazırlamalarını ve erken çocukluk eğitim ve öğretimi konusunda ailelerini bilgilendirmek istemektedir (Kandır, 2001, s. 102). Akademik olarak başarılı ve sağlıklı kişiliğin temeli olan erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşamının en ehemmiyetli taşıdır (Yeşilyurt, 2011, s. 17).

Okul öncesi eğitimde büyük önem taşıyan fiziksel gelişim ve sosyalleşme sürecinin gelecek yıllarda da aynı şekilde gelişeceği unutulmamalıdır. Araştırmalar sonucunda; çocuklukta edinilen ve öğrenilen davranışların yetişkin kişilik yapılarını, tutumlarını, inançlarını ve değer yargılarını şekillendirdiği görülmüştür. Araştırmalar, erken çocukluk eğitimi öğrencilerinin ilkökula gitmekten mutlu olduklarında daha başarılı olduklarını göstermiştir (Black, 2008). Çocuklara bu dönemde verilecek bilgiler, yetenek kazandıracak zengin uyaranlarla ve deneyimlerle desteklenmezse, gelecek yaşamlarında eksiklikler ortaya çıkabilir (Oğuzkan & Oral, 1997).

Okul öncesi eğitimin asıl amaçlarından birisi de çocuğun birçok yönden eğitimidir. Bunun için çocuğun okulda aldığı eğitim ile evde aldığı eğitimin uyumunu sağlamak gerekmektedir (Oktay, 1993).



Bu dönemde erken eğitimin ve deneyimin öneminin başka bir sebebi de bu dönemde çocukların bilişsel gelişimlerinin çok hızlı olmasıdır. Gelişimin çok hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuğa ihtiyacı olan ilgi ve eğitim karşılanmalıdır. Bu zamanlarda verilecek eğitim, çocuğun gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine uygun verilmelidir. Erken çocukluk gelişimi ileri yıllardaki gelişimi destekler (Ozana & Ramazan, 2007).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013), okul öncesi eğitiminin önemi ve programı; “*çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişmesini, iyi alışkanlıklar kazanmasını, dezavantajlı aile ve çevreden gelen çocuklar için ortak bir gelişme ortamı sağlamakla birlikte, onları ilkökula hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmalarını kazandırmak*” şeklinde ifadesinde bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim, çocuğu ilkökula hazırlar. Çocuğun okulla olan duygusal bağıni geliştirmesi, ilkökula hazır hale gelmesini ve zihinsel olgunluğa ulaşmasını sağlamak öğretmenler olarak okul öncesi eğitimin çok önemli olduğunu bizlere kanıtlamaktadır. Çocuğa duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı tanınmalıdır. Bu sayede hem çocuğun dil becerileri gelişecek hem de çocuğun kendine güveni oluşacaktır.

### 2.3 Bireysel Farklılıklar

Dünya üzerinde en gelişmiş canlı insandır. İnsanın bu kadar gelişmiş olması ile birçok farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklar üzerine birçok araştırma yapılmasına karşın kesin olarak bir bilgiye ulaşılamamaktadır (Salar, R., Turgut, Ü., Aksakallı, A., & Gürbüz, F., 2016).

Gelişim, fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlarıyla bütünseldir. Çocukların gelişim alanları birbirleri ile ilişkilidir. Bu gelişim tüm çocuklarda aynı yolu izlemektedir. Fakat bazı çocuklarda bu gelişimler yavaş ilerleyebilmektedir. Gelişim, metodik bir süreç olmanın yanı sıra bireysel farklılıkların rol oynadığı bir zaman dilimini de beraberinde getirir ki bunu unutmamalıyız. Bireysel farklılıklar; farklı diller, dinler, kültürler, ırklar, öğrenme geçmişleri, öğrenme stilleri ve yetenekleri, ihtiyaçlar olarak ifade edilebilir (Nettle, 2007).

Kısaca bireysel farklılıklar; her bireyin sosyal, bilişsel, bedensel, duygusal özellikleri ve ilgileri ile çeşitli zevklerinin var olmasıdır. Bu dönemde tüm çocuklar farklıdır. Her çocuğun çeşitli özellikleri vardır ve her çocuğun güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu dönemde farklılıkları kabul eden çocuklarda ön yargılar ortadan kalkacak ve sosyalleşme hızlanacaktır (Aktan-Acar, 2017).

### 2.4. Özel Eğitim

Bazı insanların diğerlerine göre belirli farklılıkları vardır. Bu farklılıklar vücudun yapısında ve işlevinde, insanların hislerinde farklılıklar olduğu gibi öğrenme hızına ve özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Bu farklılıklar incelenerek normal eğitim mi, özel eğitim mi görüleceği belirlenir. Özel eğitim, engel veya farklılık olarak tanımlanmış, kısıtlanmış bir statüye sahip olan öğrenme güçlüğü olan fertlerin eğitim ve öğretim gereksinimlerini, eğitim ve öğretimi engellilik bağlamına göre karşılamak; eğitim stratejilerini belirleme ve bu stratejileri uygulamaktır (August, 2015).

Özel eğitim “*özel eğitime ihtiyacı olan fertlerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve metotları, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındakini ayrıcalıkları ile akademik disiplin alanlarındaki becerilerine dayalı olarak elverişli ortamlarda yapılan eğitim*” şeklinde belirtmektedir (MEB, 2006).

Başka bir tanıma göre; akranlarından önemli ölçüde farklı olan bireyler, kendi kendine yeterlilik potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için bireysel olarak hazırlanır. Yetiştirme amaçlı eğitim olarak tanımlanır (Canöz, 2009).

Bir diğer tanıma göre; çeşitli ihtiyaç sahibi bireylere sunulan, bireysel yetersizliğin bir engel haline gelmemesi, üstün yeteneklilerin yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak, engellileri bağımsız hale getirerek toplumla bütünleşmelerini desteklemektir (Ataman, 2005).

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler;

- Zihin engelliler
- Öğrenme güçlüğü gözlenerler
- Duygu ve davranış bozukluğu olanlar
- Bedensel yetersizliği olanlar
- Konuşma ve dil sorunlular
- İşitme engelliler
- Üstün zekalılar ve üstün yeteneği olanlar, olarak belirtilebilir.

Okul öncesi dönemde eğitimin amacı, en etkili eğitim süreçlerini kullanarak her çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişim düzeyini en üst yere çıkarmaktır. Bu yaş çocuklarına yönelik eğitim programları hazırlanırken bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu farklılıklara özel çalışmalar uygulanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde eğitim almak, gelişimsel yetersizliği olan çocukların akademik becerilerinin gelişimini hızlandırır ve uyum bozukluklarının ortaya çıkmasını engeller (Odluyurt, 2007).

Eğitim, normal veya farklı her çocuğun hakkıdır. Hiçbir çocuğun eğitimden yoksun bırakılmaması ve tüm çocukların bu haktan yararlanması amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri tüm dünyaya yayılmıştır. Özel eğitimde diğer bir hedefte herkesin mutlu, bağımsız, üretken ve kendi kendine yeterli birey olmasıdır (Toydemir, 2020).

## 2.5. Göç ve Eğitim

Canlılar arasında insan özeldir ve insanın değeri vardır. Onları anlamlı kılan ise buldukları yerle olan bağlarıdır. Göç, aynı zamanda insan ve mekân arasındaki bağı koparan önemli faktörlerden biridir. Göç, insanlık tarihinden itibaren var olmuştur. İnsanlar çeşitli nedenlerden dolayı yer değiştirme ihtiyacı duymuştur. Göç, bireylerin veya toplulukların bir ülkeyi sosyal, politik veya ekonomik nedenlerle terk ederek başka bir ülkeye nakil veya bir ikamet yerinden diğerine göç, hicret olarak tanımlanır (TDK, 2020). Sosyal, politik ve ekonomik nedenlerle göç, zorlayıcı veya gönüllü bir şekilde bir ülke içindeki (iç göç), ülkeler arasındaki (dış göç) olarak açıklanabilir (Aksoy, 2012, s. 292).

Göç, toplumun büyümesi, gelişmesi, çatışması ve değişimi ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla göç, demografik, coğrafi, ekonomik ve sosyo-politik sebeplerle zaman ve mekan içinde hareket eden bir faaliyet haline gelmekte ve faaliyetin sona ermesinden sonra da devam eden bir süreçtir. (Çakır, 2011, s. 209-222). Göç; doğal, sosyal, politik ve ekonomik nedenlere göre dört ögeyi ele alır. Sel, deprem, yangın, kuraklık gibi nedenler yol açmışsa doğal nedenler; eğitim, sağlık, miras, kan davası gibi faktörler neden olmuşsa sosyal nedenler; turizm, ticaret, iş bulma ve iş kurma gibi etkenler yol açmışsa ekonomik nedenler; savaş, terör ve güvenlik gibi nedenlerden kaynaklanmışsa siyasal nedenler olarak incelenebilir (Adıgüzel, 2016).

Göç araştırmaları, üniversiteler başta olmakla birlikte, kamu ve özel kuruluşlarca önem kazanmıştır. 2000'li yıllardan itibaren üniversitelerde Göç Araştırma Merkezleri çalışmaları başlamıştır (Adıgüzel, 2016).

Göçmenlerin, göç ettikleri ülkede sosyal hayata katılımları, hem bu bireyler hem de geldikleri bölgedeki insanları etkilemektedir. Bu göçlerden en çok etkilenen çocuklardır (Giani, 2006; Dustmann & Glitz, 2011). Göçe zorunlu olan çocukların yaşadıkları olağan dışıdır. Erken çocukluk döneminde yaşanan sorunlar çocukların hayatında çok önemli izler bırakır. Göç, çocukların hayatını doğrudan etkiler. Alışılmadık olaylara duygusal ve davranışsal olarak nasıl tepki vereceklerini tahmin etmek zordur. Kendilerine göre yaşadıkları deneyimlerle anormal kendini ifade etme davranışı ya da durumlarla nasıl başa çıkılacağı yolları geliştirebilirler. Başa çıkma yolları genellikle öfkedir. Patlamalar, yıkıcı davranışlar, okulla ilgili çalışmalar, yaşlılarının gerisinde kalma, otorite sorunları, kural sorunları, karışıklık ve içe dönük davranışlar olarak karşımıza çıkabilir (Blacwell & Melzak, 2000).

Geçiş sürecinde ve gelecekteki çocukların sosyal, duygusal, psikolojik ve duygusal deneyimlerini, eğitim ihtiyaçlarını ve sorunlarını ele almak ve olumsuz etkileri azaltmak önemlidir. (MEB, 2018). Göç, onların barınma, eğitim ve sağlık gibi en zaruri fırsatlara erişimlerinin engellenmesidir (Özservet & Sirkeci, 2016). Göçmenlerin eğitimi de en az diğer ihtiyaçları kadar önem arz etmektedir (Dustmann & Glitz, 2011).

Göç, çocuklar üzerinde bir takım problemler ortaya çıkarmaktadır. Bu problemler eğitimde olumsuzluklar oluşturmaktadır. Göç eden çocukların karşılaştıkları problemleri şu şekilde sıralayabiliriz (Nar, 2008):

1. Uyum Problemleri
2. Dil problemi
3. Velilerin kent kültürüne alışamamaları ve eğitime ilgisiz oluşları
4. Ailede çocuk sayısının artmasıyla her çocuğa düşen payın azalması
5. Çalışmak zorunda kalan çocuklar

Öğretmenler, göç sırasında ve sonrasında yaşanan travmalarla baş etmede yardıma ihtiyaç duyan çocuklara yol göstermesi gereken profesyonellerden biridir. Öğretmenlerin aktif rol oynayabilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için çocuklarla ilgili ellerinden geldiğince fazla bilgi öğrenmeli ve anlamalıdır (Dustmann & Glitz, 2011). Göç ile gelen çocuklar birçok zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Dil eğitimi, ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitiminde en zor sorunlardan biridir (Coşkun & Emin, 2016). Tüm ülkelerde yaşanabilen bu konuda öğretmenlerin süreçte aktif olarak öğrencilere rehberlik etmesi önemlidir. Dil, kültür, ekonomik vb. sebeplerle eğitim politikalarında değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Kaliteli eğitim sistemleri için yetenekli bireylerin yetiştirilmesinde sosyal ve kültürel değerlerin korunmasında eğitim programları önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir, 2009). Eğitim geliştirme, okul ve üniversite araştırmalarının sorumluluğu altında sistematik olarak oluşturulan, sürdürülen ve geliştirilen sürekli bilgi ve deneyim gerektirir (Tanner & Tanner, 1980). Eğitim programı, değişen yaşam koşullarına uyum sağlayacak şekilde sürekli güncellenmelidir (Yağan, 2018).

Göç üzerine yapılan araştırmaların çoğu ilk, orta ve yükseköğretimle ilgilidir. Okul öncesi eğitim araştırmaları yeteri kadar yapılmamaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmak için gerekli bilgi, beceri, tutum ve temel geleneksel becerileri kazanmak, göç ettikleri toplumun gelenek ve göreneklerini benimsemek ve uygulamak; iyi planlanmış bir anaokulu ile eğitim mümkündür (Temel, Kandır, Erdemir & Koçer, 2005).

## 2.6. Okul Öncesi Dönemde Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitimin tanımına bakıldığında, genellikle öğrenci farklılığından kaynaklanmaktadır. Bedensel, etnik, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak çeşitli özellikler vurgulanmaktadır. Farklılıkları çok olan kurumun, fiziksel, sosyal, psikolojik ve kültürel olarak düzenlenmesi sağlanmalıdır. İlk olarak, tüm farklı özelliklere sahip çocuklara kendilerine saygı duyulduğunu hissettikleri, dışlanmadıkları veya ayrımcılığa uğramadıkları bir ortam sağlanmalıdır (UNICEF, 2011). Eğitim hakkının adil ve hakkaniyetli kullanımı için, eğitimin tüm yönlerinin teorik ve pratik yönleriyle kapsamlı ve bütünleştirici olarak uygulanması önemlidir (Yakar & Tepecik, 2017).

Türkiye’de on iki yıllık zorunlu eğitimden muaf tutulan okul öncesi eğitimi, kişinin öğrenmeye en yatkın olduğu zaman olarak tanımlanır (Aral, Kandır & Yaşar, 2002). UNESCO Eğitimi Hedefleri, imkânları kısıtlı çocuklara erken çocukluk eğitimi vermeyi, ücretsiz ve zorunlu, kaliteli erken çocukluk eğitiminin yaygınlığı sağlamaktır (Düşkün, 2016). Bugün ülkemizde gönüllü ve ücretli eğitim verilmesine uygun olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kısa ve uzun vadeli hedeflerinden biri de tüm çocukların en az bir yıl anaokuluna devam etmelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2013). Bu eğitim düzeyi, çocukları farklı diller, dinler, sınıflar, kültürler ve ırklarla tanıştırmayı amaçlamaktadır.

Böylece çocukların kendilerini dışlanmış hissetmeden hep birlikte eğitime devam edebilmelerinde öğretmenin önemli rolü bulunmaktadır (De Matthews, 2014). Erken çocukluk eğitimi ve erişilebilirlik hakkında düşünürken öğretim stratejileri, müfredat, sınıf rutinleri ve günlük programlar gibi özellikler de dâhildir. Aynı zamanda programın fiziksel işlevselliği ile de ilgilidir (Watson & McCathren, 2009). Fiziki özelliklerin eğitimin uygulanmasında önemli bir rolü vardır. Bu bakımdan eğitim politikalarının ve okul yöneticilerinin vizyonu tüm çocukların beklentilerini karşılamalıdır.

Karşılayabileceğimiz yüksek standartlı okullar sunabilmelidir. Çocukların sosyal, davranışsal ve öğretim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için öğretmenler teknik destek sistemi sağlamalıdır (McDonnell & Brown, 2013).

Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenler ana karakterler olarak görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi çocukların gelişim alanları söz konusu olduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleği ve çocuklarla birlikte mutlu olması, ilgi alanına dayalı yönlendirme yapması beklenmektedir. Toplum, eğitim sürecinin niteliğini talep ediyorsa, öncelikle öğretmenlerin nitelikleri ve kalitesini artırmamız gerekiyor (Şişman, 2007). Okul öncesi öğretmenin bu kadar önemli olmasıyla kapsayıcı eğitimle yeni görev ve sorumluluklar beraberinde gelmiştir (Yılmaz, 2003). Öğretmenin tutumu, inancı, duyguları, eğilimleri, becerileri, bilgi seviyesi ve hisleri eğitim kalitesini belirleyen faktörlerdir (Avramidis & Norwich, 2002).

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden tekli durum çalışmasıdır. Bu kapsamda keşfedici durum çalışması olarak desenlenmiştir (Yin, 2014). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan, doğal ortamdaki gözlem ve olayları gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde ortaya koyan nitel bir süreci izleyen araştırma olarak kabul edilir. (Ergün, 2005). Durum çalışması nasıl ve niçin sorularının konu edildiği, bir olay yahut olguyu etraflıca inceleme imkânı veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, “*kapsayıcı eğitimin uygulanmasında ne tür zorluklarla karşılaşyorsunuz?*”, “*kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümü için neler yapmaktasınız?*”, “*kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerinin eğitime erişim sağladığını düşünüyor musunuz?*”, “*kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için ihtiyaçlarınız nelerdir?*”, “*kapsayıcı eğitim uygulamasında okul idarecilerinden beklentileriniz nelerdir?*” sorularına cevap bulmaya çalışıldığından bu model seçilmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan, kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim seminerine katılmış olan ve bu konuda bilgisi olduğu düşünülen 20 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	20
Yaş	25 – 30	4
	31 – 35	7
	36 – 40	2
	41 – 45	4
	46 – 50	3
Kıdem	6 – 10 yıl	7
	11 – 15 yıl	3
	16 – 20 yıl	5
	21 – 25 yıl	3
	26 – 30 yıl	2
Öğrenim Durumu	Lisans	18
	Yüksek Lisans	2
	Doktora	1

Çalışma grubuna katılan okul öncesi öğretmenlerinin tümü kadındır. Yaş aralığı ise; 25-30 yaş 4 kişi, 31-35 yaş 7 kişi, 36-40 yaş 2 kişi, 41-45 yaş 4 kişi, 46-50 yaş ise 3 kişidir. Hizmet sürelerine göre 7 görüşmeci 6-10 yıl arası, 3 görüşmeci 11-15 yıl arası, 5 görüşmeci 16-20 yıl arası, 3 görüşmeci 21-25 yıl arası, 2 görüşmeci ise 26-30 yıl arasındadır. Görüşmecilerin 18'i lisans, 2 görüşmeci yüksek lisans, 1 görüşmeci de doktora mezunudur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Kapsayıcı Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşleri” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracını oluşturmak için alan yazındaki daha önceden geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Uzman görüşü de alınarak yüksek lisans eğitimi yapan iki öğretmen ile sorular ve verilebilecek cevaplar değerlendirilerek altı soru oluşturulmuş ve görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular son olarak danışman hoca tarafından kontrol edilerek onaylanmıştır. Soruların kolay anlaşılır olmasına ve açıklayıcı açıklamalar bulunmasına dikkat gösterilmiştir. Görüşme formunda araştırmacının amacına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişken olan demografik bilgilerine yönelik bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 6 sorudan oluşan formdur. Form içerisinde cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve öğrenim durumuna yönelik bilgiler elde edilmektedir. En son bölümde ise araştırmacı tarafından görüşmecilere yöneltilen sorular bulunmaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. Kapsayıcı eğitimim uygulanmasında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
2. Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığımız sorunların çözümü için neler yapmaktasınız?
3. Kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerinin eğitimine erişim sağladığını düşünüyor musunuz?
4. Kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için ihtiyaçlarınız nelerdir?
5. Kapsayıcı eğitim uygulamasında okul idarecilerinden beklentileriniz nelerdir?
6. Ekleme istediğiniz başka bir husus var mı?

### 3.4. Verilerin Toplanması

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri başlıklı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerden görüş alınmıştır. Görüşmeler, yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Ankete katılımında gönüllülük ve gizlilik esas alınmıştır. Araştırma grubu öğretmenlerine, araştırmada isimlerinin ve toplanan verilerin bu çalışma dışında kullanılmayacağı konusunda güvence verilmiştir. Katılımcıların rahat hissedebilecekleri ve fikirlerini dürüstçe ifade edebilecekleri, görüşme ortamının sağlanmasına özen gösterilip uygun bir interaktif ortam oluşturuldu. Katılımcıların, araştırmacıdan etkilenmemesine dikkat edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce görüşmecilere araştırma ve kapsayıcı eğitim hakkında lüzumlu temel bilgiler verilmiştir. Yapılan görüşmeler içten ve karşılıklı diyalog halinde gerçekleşmiştir. Sorular tüm görüşmelerde aynı sıra ile sorulmuştur. Görüşmeler yazılı olarak kayıtlanmıştır. Yapılan görüşme sonuçlarında, alınan cevaplar farklılaşmadığının anlaşılması üzerine görüşmelere son verilerek analize geçilmiştir.

### 3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veri kapsamlı şekilde raporlanmıştır. Araştırmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma örnekleme, görüşme şekli ve süreci sonradan karşılaştırma yapılabilmesi için ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirliği açısından, araştırmacının süreçteki konumuna değinilmiştir (Creswell, 1998).

### 3.6 Verilerin Analizi

Veriler, amaca uygun toplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırma verisinin çözümlenmesinde tematik analiz gerçekleştirilmiştir (Gibbs, 2007). Analiz sürecinde önce kodlama işlemi, sonrasında ise kodlar gruplanmış ve temalaştırılmıştır. Son olarak kod ve temalar alıntılarla birlikte yorumlanmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında okul öncesi öğretmenlerinin; kapsayıcı eğitimin uygulanmasında karşılaştıkları problemler, çözüm yolları, öğrencilerin eğitime erişimi, ihtiyaçları, okul idarecilerinden beklentileri hakkındaki fikirlerine göre edilen sonuçlara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorulan açık uçlu altı soruya katılımcıların verdiği cevaplar alt başlıklar altında tasnif edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

### 4.1. Birinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “*kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?*” sorusu bulunmaktadır. Bu alt sorunun sonucunu saptamak için katılımcılara “*kapsayıcı eğitimin uygulanmasında ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar

<b>Kodlar</b>	<b>Görüşmeciler (Ö)</b>	<b>f</b>
Bireysel özelliklerin tanınmasının zaman alması	Ö1, Ö2	2
Çok kültürlülük	Ö1, Ö10, Ö14	3
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	Ö2, Ö3, Ö11, Ö16, Ö20	5
Sınıf düzenlenmesi	Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö19	8
Rehberlik servisi ile yürütülen süreçlerin yavaş ilerlemesi	Ö3	1
Ailelerin işbirliği yapmaması	Ö3, Ö15	2
Dil sorunu	Ö4, Ö10, Ö14, Ö17, Ö20	5
Özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanması	Ö4, Ö5, Ö13, Ö19	4
Velilerin ön yargılı yaklaşımları	Ö4, Ö7, Ö10, Ö19	4
Materyal eksikliği	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö18	7
Sosyo-ekonomik farklılık	Ö6	1
Özel gereksinimli öğrenci ailelerinin ruhsal durumları	Ö6, Ö13, Ö19	3
Okulun fiziki yapısı	Ö6, Ö8, Ö18	3
<b>Kodlar</b>	<b>Görüşmeciler (Ö)</b>	<b>f</b>
Kapsayıcı eğitimin tam olarak anlaşılması	Ö7	1
Öğretmen yeterliliği	Ö7, Ö10	2
Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılamaması	Ö9, Ö20	2
Öğretmen yetiştirme programının bütünleştirme uygulamalarına cevap olmayışı	Ö10	1
Teknoloji eksikliği	Ö10	1
Yardımcı personel eksikliği	Ö12, Ö16	2
Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ile sınıf öğretmenin iletişiminde olmaması	Ö13	1

Kapsayıcı eğitim uygulamasında ne tür sorunlar ile karşılaştıkları ile ilgili olarak öğretmenlere yöneltilen soruya verilen cevaplara bakıldığında; sınıf düzenlenmesi (8 görüşmeci) ve materyal yetersizliği (7 görüşmeci) öğretmenlerce dile getirilen en büyük problem olarak dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin farklı ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik hem mekân problemleri hem de malzeme sorunları nedeniyle kaygı duydukları söylenebilir. Diğer önemli görülen sorunlar sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve dil sorunu olarak (5 görüşmeci) ifade edilmiş olup sınıf mevcutlarının kalabalık olması özel gereksinimi olan bu öğrencilere zaman ayrılması, onların ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun eğitim-öğretim programlarının hazırlanmasını zorlaştırmaktadır. Dil problemi özellikle son yıllarda sınıf mevcutlarında yer almaya başlayan ve sayıları giderek artan yabancı uyruklu öğrencilerin anadilleri ve öğretim dilinin farklı olması nedeniyle, bu öğrenciler ile öğretmen ve sınıf içerisindeki diğer öğrenciler iletişim problemleri yaşamaktadır. Çok kültürlülüğü (3 görüşmeci) içeren bu durumların sınıf ortamındaki davranış ve tutumlarda sorunlara neden olduğu dile getirilmiştir. Bu öğrencilerin sosyo- ekonomik farklılıkları (1 görüşmeci) olan farklı çevrelerden geldiği bunların sınıf içi farklı sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerce dile getirilen diğer sorunlar da özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanması (4 görüşmeci), yine velilerin özel gereksinimi olan öğrencilere karşı ön yargılı yaklaşımları (4 görüşmeci), özel gereksinimi olan ailelerin işbirliğine yanaşmaması (2 görüşmeci) ve bu ailelerin ruhsal durumları da bir diğer sorun olarak ifade edilmiş (3 görüşmeci), çocuklarının özel durumunu kabullenme ve neler yapılması gerektiği konusunda fikir alışverişine açık olmayışları, zaman zaman durumu inkâr etme yolunu tercih etmeleri olarak ifade edilmiştir. Farklı başlıklar altında ifade edilen bu durumlar hem özel gereksinimli hem de sınıfta öğrencisi bulunan veliler ile ilgili rehberlik birimiyle farkındalık çalışmalarının yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamındaki eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılamaması (2 görüşmeci), bu öğrencilerin bireysel özelliklerinin tanınmasının zaman alması (2 görüşmeci), bu öğrencilere nasıl yaklaşılması, eğitim faaliyetlerine ve içeriklerine nasıl dikkatlerinin çekileceğinin belirlenmesi, karşılaşılabilecek problemlerde izlenecek yol ile ilgili öğretmenin öğrenciyi tanımak ve anlamak için zamana ihtiyaç duyması ifade edilen bir diğer önemli noktadır. Bu öğrenciler, hem etkinliklere katılamamakta hem de zaman zaman dikkat dağınık hal ve tutumlar ile (bağırma, sınıfta dolaşma, arkadaşlarını rahatsız etme vb.) sınıf ortamında sorunlara neden olabilmektedirler. Özel eğitim kurumlarından destek alan öğrencilerin bu okullardaki öğretmenleri ile sınıf öğretmenin iletişim eksikliği (1 görüşmeci) ve yine bu öğrencilere yönelik yürütülen rehberlik hizmetlerinin çok yavaş ilerlemesi (1 görüşmeci) katılımcılar tarafından ifade edilmiş diğer sorunlardır.

Okulların fiziki yapısı ile ilgili yetersizlikler de (3 görüşmeci) dile getirilmiş olup sınıfların küçük ve donanımsız olması ile ilgili bildirimlerde bulunulmuştur. Yine okulda yardımcı personel eksikliği (2 görüşmeci) teknoloji eksikliği (1 görüşmeci) dile getirilen diğer eksiklikler arasındadır. Öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak görüşmeciler, öğretmen yeterliliği ile ilgili sorunlar (2 görüşmeci) ve bununla bağlantılı olarak öğretmen yetiştirme programlarının bütünleştirme uygulamalarına yönelik içeriklerden yoksun olması (1 görüşmeci), kapsayıcı eğitimin tam olarak öğretmenlerce anlaşılabilmesi (1 görüşmeci) gibi sorunları dile getirmişlerdir. Hizmet içi eğitimler ve benzeri çalışmalar ile öğretmen farkındalığının ve bilgisinin artırılmasının gerektiği ise son tahlilde ortaya çıkan düşüncelerdir.

#### **4.2. İkinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemini “*kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara karşı öğretmenler, çözüm için neler yapmaktadır?*” sorusu bulunmaktadır. Bu alt probleme ait sonuçları elde etmek amacıyla görüşmecilere “*kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümü için neler yapmaktasınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Sonuçlar Tablo 3’te verilmektedir.



**Tablo 3.** Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü

<b>Kodlar</b>	<b>Görüşmeciler (Ö)</b>	<b>f</b>
Bireysel özelliklerin tanınmaya çalışılması	Ö1, Ö7, Ö17	3
Materyal sağlanmaya çalışılması	Ö2, Ö4, Ö8, Ö14, Ö16, Ö18	6
Okul yönetimi ile işbirliği yapılması	Ö3, Ö6, Ö12	3
Ailelere eğitim verilmesi	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö19	6
Okul rehberlik servisi ile işbirliği yapılması	Ö3, Ö20	2
Etkinliklerin öğrencilere uygun olarak çeşitlendirilmesi	Ö4, Ö6, Ö11	3
Dil problemi olan çocuklara akranları tarafından yardım etmelerinin sağlanması	Ö4	1
Personel tarafından güler yüzle karşılanması ve desteklenmesi	Ö5	1
Çocukla iletişim kurulmasında aileden destek istenilmesi	Ö8	1
Hizmet içi eğitimlere katılım sağlanması	Ö8, Ö9	2
Yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi	Ö9, Ö20	2
Erasmus projelerine katılmak	Ö10	1
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ülkemizde uygulanan tekniklerin izlenilmesi	Ö10	1
Eğitim felsefesi bütünleştirme konusunda öğretmenleri ile iletişime geçilmesi	Ö10	1
Bireysel ihtiyaçlara planlarda yer verilmesi	Ö12, Ö19	2
<b>Kodlar</b>	<b>Görüşmeciler (Ö)</b>	<b>f</b>
Öğrencilerin bilgilendirilmesinin sağlanması	Ö13, Ö19	2
Grup çalışmalarının yapılması	Ö13	1
Drama çalışmalarının yapılması	Ö14	1
Aile ile etkili iletişim kurulması	Ö13, Ö14, Ö20	3
Sınıf ortamlarının düzenlenmesi	Ö18, Ö19	2
Çocukların yönlendirilmesi	Ö20	1

Kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümü için neler yapmaktasınız? Sorusuna görüşmecilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; farklı çözüm yollarının denendiği dikkat çekmektedir.

Bunlar içerisinde öğretmenin kendi etkinlik alanında yaptıkları başlığında sırasıyla şu başlıklar dikkat çekmektedir. Öğrencinin bireysel özelliklerinin tanınmaya çalışılması (3 görüşmeci) ve buna uygun olarak öğrencinin ihtiyaç ve içinde bulunduğu durumun niteliğine uygun olarak sınıf içinde planlanan etkinliklerin öğrencilere uygun olarak çeşitlendirilmesi (3 görüşmeci), bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinliklere planlarda yer verilmesi (2 görüşmeci) öğretmenlerce ifade edilmiş. Yine bu bağlamda kapsayıcı eğitim alacak öğrenci veya öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim-öğretim materyallerinin sağlanmaya çalışılması (6 görüşmeci) ve sınıf ortamlarının buna uygun olarak düzenlenmesi (2 görüşmeci) düşüncesi dile getirilmiştir. Bu öğrencilere uygun planlamalar yaparken okul rehberlik servisi ile işbirliği yapılması (2 görüşmeci), okul yönetimi ile işbirliği yapılması (3 görüşmeci), eğitim felsefesi bütünleştirme konusunda diğer öğretmenleri ile iletişime geçilmesi (1 görüşmeci), aileler ile etkili iletişim kurulması (3 görüşmeci) ve ailelere eğitim verilmesi (6 görüşmeci) yoluyla konunun paydaşlarından gerekli desteğin sağlanması gerektiği görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenin kendi öz yeterlilik alanında kendini geliştirmesi için; hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılması (2 görüşmeci), yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi (2 görüşmeci), Erasmus projelerine katılmak (1 görüşmeci), kaynaştırma eğitimi ile ilgili ülkemizde uygulanan tekniklerin izlenmesi (1 görüşmeci) başlıkları dikkat çekmektedir.

Görüşmeci öğretmenler, içinde olunan özel durum ile ilgili olarak; sınıf içindeki diğer öğrencilerin bilgilendirilmesinin sağlanması (2 görüşmeci) ve bu öğrenci/öğrenciler ile ilgili olarak çocukların yönlendirilmesi (1 görüşmeci) gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönlendirmelerde farkındalık oluşturmak için drama çalışmalarından faydalanılması (1 görüşmeci) yine grup çalışma planlarının yapılarak (1 görüşmeci) öğrencilerin bulunduğu grubun bir üyesi olarak kabulünün kolaylaştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci ile iletişime geçmede aileden destek istenmesi (1 görüşmeci), yine dil problemi olan çocuklara akranları tarafından yardım edilmesinin sağlanması (1 görüşmeci) bu çocukların personel tarafından güler yüzle karşılanması ve desteklenmesi (1 görüşmeci) gerektiği farklı görüşmeciler tarafından dile getirilmiştir.

#### 4.3. Üçüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

“Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerinin eğitime erişimi hakkında görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap bulmak için “kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerini eğitime erişimini sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Sonuçlar Tablo 4’te verilmektedir.

**Tablo 4.** Kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerini eğitime erişimi

Kodlar	Görüşmeciler (Ö)	f
Evet	Ö1, Ö6, Ö11, Ö16, Ö19, Ö20	6
Kısmen	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18	10
Hayır	Ö5, Ö7, Ö14, Ö17	4

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerinin eğitime erişimi hakkındaki “Kapsayıcı eğitim kapsamında okul öncesi öğrencilerinin eğitime erişim sağladığını düşünüyor musunuz?” soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, kısmen erişim sağlandığını düşünen öğretmen sayısı (10 görüşmeci) belirgin olarak fazladır. Eğitime erişim sağlandığını düşünen öğretmen sayısı (6 görüşmeci) ikinci sırada gelirken, erişim sağlayamadıklarını düşünen sayısı (4 görüşmeci) üçüncü sırada gelmektedir. Cevaplardan yola çıkarak erişimler ile ilgili ve erişim sağlanamadığını dile getiren öğretmen sayısı (16 görüşmeci)dir. Sayının fazlalığı dikkat çekici nitelikte olup öğretmenlerce eksiklikler görüldüğü düşünülebilir.

#### 4.4. Dördüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Bu çalışmada dördüncü alt problem “öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait sonuçları belirlemek için görüşmecilere “kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için ihtiyaçlarınız nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Sonuçlar Tablo 5’te verilmektedir.

**Tablo 5.** Kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için öğretmen ihtiyaçları

Kodlar	Görüşmeciler (Ö)	f
Sınıf mevcutlarının azaltılması	Ö1, Ö2	2
Sınıf ortamlarının düzenlenmesi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö16	6
Yardımcı personel sayısının artırılması	Ö3, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	6
Materyal desteği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö19, Ö20	10
Hizmet içi eğitimler	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	5
Ebeveyn, öğrenci ve öğretmenlere uzmanlar tarafından eğitim verilmesi	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
Sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılması	Ö10	1
Yasaların güncellenmesi	Ö10	1
Aile ve destek eğitim merkezi ile iletişim halinde olunması	Ö13	1
Döküman desteği	Ö14, Ö17	2
Adaletli olunması	Ö14, Ö17	2
Okul bahçelerinin okul öncesi öğrencilerine uygun olarak düzenlenmesi	Ö15	1
Rehberlik-aile ve öğretmen olarak planlama yapılması	Ö20	1
Öğrencilerin takibi için e-okul modülü üstünden bir platform oluşturulması	Ö20	1

Katılımcılara “*kapsayıcı eğitimi en iyi şekilde uygulamak için ihtiyaçlarınız nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve aşağıda farklı başlıklarda sıralanan cevaplara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin materyal desteği (10 görüşmeci) talep ettikleri ve bunu belirgin ihtiyaç duyulan başlık olarak ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Yine sınıf ortamlarının düzenlenmesi (6 görüşmeci) gerektiği katılımcılarca dile getirilmiştir. Sınıf mevcutlarının azaltılması (2 görüşmeci) ve okul öncesi eğitimde kalabalık sınıf ortamlarında ve özel gereksinimi olan öğrencilerde düşünüldüğünde yardımcı personel sayısının artırılması (6 görüşmeci) gerektiği ifade edilmiştir.

Katılımcıların idari anlamda da çeşitli talep ve görüşleri olmuştur. Yasalarda gerekli güncellemelerin yapılması (1 görüşmeci) sürece dâhil olan, ebeveyn, öğrenci ve öğretmenlere uzmanlar tarafından eğitim verilmesi (5 görüşmeci) ve bu alanlarla ilgili çalışan sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapılması (1 görüşmeci) diğer önemli taleplerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgilendirici hizmet içi eğitim (5 görüşmeci) programlarına tabii tutulması gerektiği de öğretmenlerin önemli gördüğü konu başlıkları arasında yerini almaktadır. Öğrenci takibi için e-okul modülü üzerinden bir platform oluşturulması (1 görüşmeci) önerisinde bulunulmuştur. Okul bahçelerinin okul öncesi öğrencilerine uygun olarak düzenlenmesi (1 görüşmeci) bahçede çocukların gelişim alanlarına uygun olarak düzenlenmiş oyunlar oynayaabilecekleri alanların yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Yine öğrencilerin sınıflara dağılımı yapılırken adaletli olunması (2 görüşmeci) gerektiği, bir sınıfa birden fazla kapsayıcı eğitim gerektiren öğrenci verilirken aynı yaş grubundaki diğer sınıflara hiç kapsayıcı eğitim gerektiren öğrenci verilmemesi ve her sene aynı öğretmene bu tür özel gereksinimi olan öğrencilerin verilmesinin adaletli olmadığı aktarılmıştır.

Bu öğrencilere yönelik eğitim planlamaları yapılırken doküman desteğinin (2 görüşmeci) sağlanması, rehberlik-aile ve öğretmen olarak planlamanın yapılması (1 görüşmeci) böylece yürütülecek çalışmalar ile ilgili koordinasyonun ve işbirliğinin sağlanması gerektiği dile getirilmiştir.

#### 4.5. Beşinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “*kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin okul idarecilerinden beklentileri nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu alt sorunun sonucunu saptamak için katılımcılara “*kapsayıcı eğitimin uygulanmasında okul idarecilerinden beklentileriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin okul idarecilerinden beklentileri

Kodlar	Görüşmeciler (Ö)	f
Sosyal ihtiyaçlar için destek verilmesi	Ö1	1
İdarecilerin öğretmenlere güvenmesi	Ö2	1
Sınıf İhtiyaçlarının karşılanması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20	8
Öğretmen istek ve taleplerinin dikkate alınması	Ö3, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19	9
Yaşanan sorunlarda öğretmenin yalnız bırakılmaması	Ö3	1
Yardımcı personel yeterliliğinin sağlanması	Ö4, Ö16	2
Öğrenciler için fırsat eşitliği sağlanması	Ö4	1
Veli-öğretmen-idare işbirliğinin sağlanması	Ö4, Ö7, Ö10	3
Materyal sağlanması	Ö4, Ö5, Ö16	3
Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması	Ö7, Ö10, Ö15	3
Öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılması	Ö8, Ö20	2
İdarecilerin yeni yaklaşımlar ve kapsayıcı eğitim ile ilgili liderlik yapmaları	Ö9, Ö20	2
Veliler, öğretmenler ve diğer personeli kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgilendirme sorumluluğunu üstlenmeleri	Ö9	1
Destek eğitim hizmetleri	Ö10	1
Herkese eşit davranılması	Ö10, Ö12	2
Dil eğitimleri için yardımcı olunması	Ö17	1
Öğretmenlere karşı olumlu tutum sergilemeleri	Ö19	1

Katılımcılara yöneltilen “*kapsayıcı eğitim uygulamasında okul idarecisinden beklentiniz nelerdir?*” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerin en fazla istek ile taleplerinin dikkate alınması (9 katılımcı) isteğini dile getirdikleri göze çarpmaktadır. Sınıf ihtiyaçlarının karşılanması (8 görüşmeci) gerektiği, bu noktada öğretmenin dile getirdiği istek ve taleplerin dikkate alınması ve ötelenmemesi gerektiği belirtilmiştir. Bir üst başlık olan sınıf ihtiyaçlarının karşılanmasını da içeren, materyal sağlanması (3 görüşmeci) bu yolla öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması (1 görüşmeci) başlığını da sağlayacak olan desteğin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin sınıflara eşit dağıtılması (2 görüşmeci) yardımcı personel yeterliliğinin sağlanması (2 görüşmeci) kurum içindeki personele eşit davranması (2 görüşmeci) destek eğitim hizmetleri konusunda yardımcı olması (1 görüşmeci), idarecinin öğretmene güvenmesi (1 görüşmeci) öğretmene karşı olumlu tutum sergilenmesi (1 görüşmeci) gerektiği ifade edilmiş olup, öğretmenin idarece olumsuz tutum ve davranışlara maruz bırakılmaması gerektiği dile getirilmiştir.

İdarecinin öğretmeni yaşanan sorunlarda yalnız bırakmaması (1 görüşmeci) sivil toplum kuruluşları ile işbirliği (3 görüşmeci) yapılması noktasında destek vermesi ve gerekli yazışmaların yapılmasını sağlayarak koordinasyonu sağlamaya çalışması gerektiği ifade edilmiştir.

Destek eğitim hizmetlerini (1 görüşmeci) organize etmesi, dil eğitimi için yardımcı olunması (2 görüşmeci) bu eğitimin sağlanabilmesi için gerekli girişimlerin yönetici tarafından yapılması gerektiği ifade edilmiştir. İdarecinin yeni yaklaşımlar ve kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak rehberlik yapması (2 görüşmeci) gerektiği veliler, öğretmenler ve diğer personeli kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgilendirme sorumluluğunu üstlenmeleri (1 görüşmeci) ve veli-öğretmen-idare işbirliğinin sağlanması (3 görüşmeci) noktasında gerekli girişimlerde bulunması gerektiği aktarılmıştır. Kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalar yapılırken öğretmene gerekli olduğu durumlarda sosyal ihtiyaçlar için destek verilmesi (1 görüşmeci) noktasında da beklenti dile getirilmiştir. Bu başlık altında farklı beklenti ve taleplerin çokluğu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında okul idarecisinden destek ve işbirliği beklediğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

#### 4.6. Altıncı araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerimize “*eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin belirttiği düşünceler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin eklemek istedikleri düşünceleri

Kodlar	Görüşmeciler (Ö)	f
Okul öncesi eğitimin daha iyi aktarılması	Ö1, Ö2	2
Öğretmenlere daha iyi çalışma ortamının sağlanması	Ö1	1
Kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere ulaşması	Ö7	1
Okul öncesi okul ve sınıflarının artırılması	Ö9	1
Sınıfların daha büyük ve kullanışlı olması	Ö9	1
Kapsayıcı eğitimin bir bütün olarak algılanmasının sağlanması	Ö10, Ö15	2
Okul öncesi kurumlarının bakım yeri olmadığının benimsenmesi	Ö15	1
Dil eğitiminin verilmesi	Ö17	1
Yabancı uyruklu öğrencilerinin sınıf içerisinde oranının %10’u geçmemesi	Ö17	1
Sınıf mevcutlarının azaltılması	Ö19	1
Portfolyo dosyalarının tutulması	Ö20	1

Görüşme formunda öğretmenlere “*eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde dikkat çeken talepler şunlar olmuştur.

Öğretmenler okul öncesi eğitimin daha iyi aktarılması (2 görüşmeci) diğer kişilerce okul öncesi eğitim kurumlarının bakım yeri olmadığının benimsenmesi (1 görüşmeci) noktasında gerekli bilgilendirmenin yapılması gerektiği görüşünü paylaşmışlardır. Daha iyi çalışma ortamlarının sağlanması (1 görüşmeci) gerektiği, okul öncesi, okullarının ve sınıflarının sayısının artırılması (1 görüşmeci) ve sınıfların büyük ve kullanışlı olması (1 görüşmeci) gerektiği belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere ulaşması (1 görüşmeci) noktasında çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kapsayıcı eğitimin bir bütün olarak algılanmasının sağlanması (2 görüşmeci) gerektiği belirtilmiştir. Sınıf mevcutlarının azaltılması (1 görüşmeci) ve sınıf içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerin oranının %10’u geçmemesi (1 görüşmeci) tarafından dile getirilen bir diğer husustur.

Kapsayıcı eğitim alan öğrencilerin gelişimlerini ve ilerlemesini takip etmek, olabilecek okul, sınıf vb. değişiklik durumlarında sürecin takibi noktasında yol gösterici olabileceği düşünülerek portfolyo dosyalarının tutulması (1 görüşmeci) önerisi dile getirilmiştir.

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Kapsayıcı eğitim, farklılıkları olan çocukların dışlanmadan hepsinin eğitim alma hakkını savunmaktadır. Bu sebeple tüm çocukların eğitime aktif olarak katılmasını teşvik etmektedir. Yine çeşitli bedensel, sosyal, etnik, ekonomik ve kültürel faktörler nedeniyle yaşanan topluluktan ayrı bırakılan, ayrımcılığa uğrayan, mahrum bırakılan bütün çocukların eşit, adil koşullarda eğitim görmesini hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlere, ebeveynlere, devlet kurumlarında çalışan herkese önemli görevler düşmektedir.

Eğitimin her alanında öğretmenin rolünün çok büyük olduğu bilimsel araştırmalarla da kanıtlanmıştır. Kapsayıcı eğitimde, eğitim etkinliklerinin şekillenmesinde öğretmen algısının etkisi bütün yönleriyle ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla elde edilen veriler, öğretmen algısının önemini göz önüne sermektedir. Bu yönüyle çalışma, benzer şekilde hazırlanacak diğer çalışmalara da örnek olacaktır.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, bu sorunların çözümü için yaptıkları, öğrencilerin okul öncesi eğitime erişimleri, ihtiyaçları ve okul idarecilerinden beklentileri hakkında elde edilen bilgiler analiz edilmiştir. Bu kapsamda kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim seminerine katılmış 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür.

Araştırma sonucunda; materyal yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması önemli bir sorun olarak görülmüştür. Sınıf düzenlemelerinin yetersizliği ve okulların fiziki yapısının uygulamalarda engel teşkil ettiği belirtilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanması ve velilerin ön yargılı yaklaşımlarının öğretmenleri zorladığı sonucuna varılmıştır.

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi benimsediği görülmüştür. Bütün öğrenciler için uygulamasının önemli olduğu belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitimin öğrencilerin aktif öğrenmesine fırsat verdiği ve akran öğrenmesinin grup çalışmasıyla birlikte üst düzeye çıktığı tespit edilmiştir. Materyal geliştirmede öğretmenlerin araştırma yaparak çalışmalar yaptığı, esnek bir şekilde öğretim faaliyetlerinin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğrencilerinin akranlarıyla iletişim içinde olmalarının sosyalleşmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Dil problemi olan öğrencilerin akranları ile iletişimlerinin ve drama çalışmaları yapmalarının konuşma becerileri üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitimin yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşmelerine ve çevrelerinde kabul görmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim, öğretmenler için öğretim ve iletişim sorunları gibi gerilimler yaratsa da eğitimin niteliğinde olumlu sonuçlar doğurmuştur. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında yapabilecekleri desteklenmelidir. Proje yapmak isteyen öğretmenlere kolaylıklar sağlanmalıdır. Okul öncesi öğrencilerinin, eğitime erişim sağlanması hakkında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tam olarak bunun sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda; sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının eğitim-öğretim sürecinde engeller teşkil ettiği görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf için de sayıca fazla olmalarının, dil problemi yaşamalarının, çok kültürlü yapıya sahip olmalarının bazı sorunları da beraberinde getirdiği bilinen bir gerçektir. Bu engellerin ortadan kaldırılması ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde daha aktif olması için idarecilerin kayıt sırasında bu hususlara dikkat etmesinin kaçınılmaz bir titizlik gerektirdiği bir diğer önemli yön olarak ortaya çıkmıştır. Yardımcı personel eksikliğinin düzenlenmesi ile öğretmenlerin iş yükünün hafifletileceği ön görülen bir diğer gerçekliktir.

Araştırmada, okul idarecilerinden beklentilerin neler olduğu ortaya çıktığı gibi öğretmenlerin istek ve taleplerinin neler olduğu ve bunların ne kadarının dikkate alındığı belirtilmiştir. Birçok öğretmen bu konuda hem fikirdir. Kapsayıcı eğitim uygulamasında öğretmenlerin isteklerinin ve sınıfların ihtiyaçlarının karşılanmasıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde tarafların daha istekli olacakları görülmüştür. Okul idarecilerinin bu konuda liderlik etmesinin öğretmenlerin aktif olarak çalışmalarını etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Veli-öğretmen-idare işbirliğinin yapılması ile karşılaşılan sorunların daha rahat çözülebileceği ön görülmüştür.

## 5.2. Tartışma

Kapsayıcı eğitim kavramının eğitim sistemimizde kök salması ve tam anlamıyla kabul görmesi zaman alacaktır. Bu aşamada öğretmenlerin önemli görevleri vardır. Öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar verimliliği düşürmektedir. Ne olursa olsun; öğretmenler bu olumsuz algıları ortadan kaldırır, kapsayıcı eğitimi benimser ve uygularsa eğitimin kalitesi artacaktır.

Araştırmanın bulguları ve sonuçları literatürle desteklenmektedir. Aykırı'nın, (2017), yabancı uyruklu öğrencilerin okulda yaşadıkları problemlerin dil sorunlarından oluştuğu bulgusu, araştırmanın ülkemize göç ile gelen öğrencilerin dil sorunu yaşadıkları sonucunu desteklemektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmada (Hsien, Brown & Bortoli, 2009), öğretmenlerin pozitif yaklaştığı ve tüm çalışanların bu yönde pozitif tutum geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Frumos (2018), pozitif tutumla yaklaşan öğretmenlerin karşılaşılan sorunlara daha kolay çözüm yolları oluşturduklarını desteklemektedir.

Radivojevic ve ark. (2009), "*kapsayıcı eğitim ve okulların bireysel yaklaşımı, her çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyar, fırsat eşitliği sağlar ve farklılıkları destekleyen işbirliğini teşvik eder*" ifadesi farklılaştırılmış eğitimin bireysel farklılıklara ve gelişim düzeylerine göre uygulanması gerektiği araştırma bulgusunu destekler.

Özger ve Akansel'in (2019), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin dil gelişimleri için drama, müzik, tekerlemeler ve parmak oyunları kullanarak, uyum ve dil gelişimini desteklemeleri gerektiği yönündeki yargıları dikkat çekicidir.

Bayram'ın (2019), öğretmenlerin yaygın olarak kapsayıcı eğitim kavramına ait olumlu tutuma sahip olduğu sonucu ve araştırmanın öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını dikkate aldıkları sonucunu doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgiye ve sınıf içi uygulamaya sahip olmadığı sonucu bu çalışmanın sonuçları ile tutarlı değildir.

Aktekin (2017) editörlüğünde yazılan, "*sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*"nın kapsamında, kapsayıcı eğitim uygulanması için gerekli öğretim stratejileri, tümevarımcı, aktif, işbirlikçi, etkileşimli ve kapsayıcı eğitim yöntemlerinin uygulanmasına ait veriler, araştırmanın grupla öğrenme, aktif öğrenme ve proje tabanlı eğitim yöntemlerinin kullanılmasının gerektiğini desteklemektedir. Kitabın içeriğinin ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, öğrenme araç - gereçlerinin çocukların gelişimine göre kullanılması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

## 5.3. Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

### *Uygulayıcılara Öneriler*

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kapsayıcı eğitim yasalarının net bir şekilde modernize edilmesi ve kaynaştırma eğitiminden bağımsız olarak kapsayıcı eğitim kavramının ele alınması gerekmektedir.
- Özel gereksinimli çocuklar için okulun fiziki yapısında gerekli düzenlemeler yapılmalı, bu çocukların erken çocukluk eğitimine daha erken yaşta başlaması sağlanmalıdır.

- İdareciler, okullarını kapsayıcı okullara dönüştürmelidir.
- İdareciler, kapsayıcı öğretim uygulamasında öğretmenleri desteklemeli ve öğretmenleri farklı öğrenme içerikleri uygulamaya teşvik etmelidir.
- İdareciler ve öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda uzmanlarla iş birliği içinde olmalı ve devam eden eğitimlere katılmalıdır.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin seviyeleri belirlenmeli ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortam sağlanmalıdır.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi daha çabuk öğrenebilmesi ve geliştirebilmesi için okul içinde ve dışında faaliyetler yapılmalıdır.
- Okullarda yapılan aile eğitiminde, kapsayıcı eğitimin niteliği ve kapsayıcı eğitimin önündeki engellerle ilgili eğitimler de yapılabilir.
- Müdahale programları sayesinde ailelerin öğrenme sürecine katılımı sağlanabileceği gibi, sınıf dışı etkinliklerle de okul ve aile arasındaki iletişim güçlendirilebilir.
- Öğretmenler kapsayıcı eğitim uygulamasını özümsemeli ve sınıflarında tüm öğrencilere bu eğitimi uygulamalıdır.
- Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler için elverişli etkinlikler hazırlamalı, bu öğrencilerin aileleri ile düzenli olarak irtibat halinde olmalı ve onlara gerekli bilgileri vermelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin sosyal oluşumuna ve gelişimlerine uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanmalıdır.
- Öğretmenler, ders içeriğini, sınıflarının yeterliliklerine uygun olarak genişleterek öğrenme sürecini zenginleştiren etkinlikler kullanmalıdırlar.

#### ***Araştırmacılara Öneriler***

- Okul idarecilerinin kapsayıcı eğitime bakış açıları ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Kapsayıcı eğitim ile ilgili ebeveynlerin görüşleri araştırılabilir.
- Kapsayıcı eğitim daha özel ele alınarak (dil problemi, özel gereksinimler, okul ve şartları, çok kültürlülük vb.) araştırma yapılabilir.
- Yabancı öğrencilere verilen eğitimin kalitesini ölçebilecek araştırma yapılabilir.
- Kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşler, anket veya ölçek gibi farklı teknikler kullanılarak da araştırılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards inclusive education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Acarlar, F. (2013). Okul öncesinde kaynaştırma. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.). *Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri*. Ankara: Kök.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*, Ankara: Nobel.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal Of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-Improving school systems: Lessons From a City Challenge*. London: Routledge.
- Aksoy, Z. (2012), "Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20): 292-303.
- Aksungur, S. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aktan-Acar, E. (2017). Kimlikli bebeklerle farklılıklarda buluşmak: Erken çocuklukta bir düş. E. Aktan-Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi mozaigi: Büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar içinde* (S. 285-306). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



Aktekin, S. (Ed.). (2017). Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Ankara: MEB.

Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6:1, 33-53. DOI: 10.37754/756554.2021.613

Akyüz, E. (2010). Çocuk hukuku. Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, E. (2015). Çocuk hukuku. Çocukların hakları ve korunması. Ankara: Pegem Yayınları.

Allen, E., & Cowdery, G. (2014). The exceptional child: Inclusion in early childhood education (8. edition). USA: Cengage Learning.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M.,(2002). Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı. İstanbul: Ya - Pa Yayınları.

Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. A. Ataman içinde, özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

August, j. (2015). Introduction to special education. Melbourne: Australian Agency for International Development (AusAID).

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher’ attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. Eur. J. of Special Needs Education

Avrupa Ajansı (European Agency) (2011). Participation in inclusive education: a framework for developing indicators.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*,2(1), 44-56.

Bayram, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Black, S. (2008). Early education, later success. *American School Board Journal*, p.61-63.

Blackwell, D. ve Melzak, S. (2000). Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school. London, UK: Child Psychotherapy Trust.

Canöz, Ş. (2009). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H.Avcıoğlu(Ed.), İlköğretimde özel eğitim (ss. 1-18). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cengiz-Şayan, E. (2020). Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: fırsatlar ve zorluklar. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

Creswell, J.W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions. London: SAGE Publications.

Çağlar, S. (2012). Engellilerin erişebilirlik hakkı ve Türkiye’de erişebilirlikleri. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 61(2), 541-598.

Çakır, S. (2011). Türkiye’de göç, kentleşme/gecekondu sorunu ve üretilen politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:23, ss.209-222.

Çakmak, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Dağlıoğlu, E. Turupcu-Doğan, A. Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? GEFAD / GUJGEF 37(3): 883 – 910

DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*

Demirel Kaya, E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 84-90.

Dustmann, C. ve Glitz A. (2011). Migration and education. Hanushek, Eric A., Machin, Stephen, Woessmann, Ludger (Ed.), *Handbook of the economics of education vol. 4*. Elsevier, New York, pp. 327-441.

Düşkün, Y. (2016). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. İstanbul: İmak.

Emin, M. N. (2016). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları, İstanbul: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

Ergün, M. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma. <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>, sayfadan erişilmiştir

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.

Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. University of Sussex, Sussex Migration Working Paper No. 33. [www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp33.pdf](http://www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp33.pdf)

Gibs, G.R. (2007). *Analysing qualitative data*. London: SAGE Publications.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers’ training for inclusion. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 783 – 788.

Gause, C. P. (2011) *Diversity, equity and inclusive education: A voice from the margins*. Rotterdam, Sense Publishers.

Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.

Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.

İlhan-Tunç, A. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.

İra, N. & Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.

Jelas, Z. M. (2010). Learner diversity and inclusive education: A new paradigm for teacher education in Malaysia. *International Conference on Learner Diversity, Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7 (C), 201-204, Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.10.028

Kandır, A., (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*. 151:102-104.

Kaya, İ. (2008). Yoksullukla mücadelede eğitimin rolü: şartlı nakit transferi-ŞNT örneği. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Margarițoiu, A. (2018). Inclusive education – a construct with different meanings for families and teachers. Educational Sciences Department, Petroleum-Gas University of Ploiești.

McDonnell, J., & Brown, B. (2013). Inclusion in general education classes. J. McDonnell & M. Hardman (Eds.), *Successful transition programs: pathways for student with intellectual and developmental disabilities*

Mercan-Uzun, E., & Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 315-328.

Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 5101, Ankara.

MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Resmi Gazete, 31(2006), 26184.

MEB (2013). Engelsiz okul modeli: Standartlar ve performans göstergeleri, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013). Engelsiz Okul Modeli: Standartlar ve Performans Göstergeleri, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 5 (15), 1426-1449.

Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.*

Nettle, D. (2007). Individual differences. R.I.M Dunbar and L. Barrett (Ed.), *Oxford handbook of evolutionary psychology içinde (s. 479-90)*. Oxford University Press.

Odluyurt, S. (2007). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20z-27.

Oguzkan, Ş. ve Oral, G.(1997). Okul öncesi eğitimi. (7. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A. (1993). Okul ortamı ve veli-öğretmen ilişkisinin okul başarısına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı 30, İstanbul:Kültür Koleji Yayınları.

Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ozana, U. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi. Temel sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme Ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

Özservlet, Y. ve Sirkeci, İ. (2016). Çocuklar ve göç, *Göç Dergisi*, 3(1), 1-4.

Öztürk, M. ve Palancı M. (2015). Demokrasi ve insan hakları eğitimi: kavramsal çerçeve.

Öztürk, M., Saydam, A. & Palancı, M. (eds.) Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi: İlkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri. Orka: Kayseri.

Öztürk, M. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı.

Pamuk, D. Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. CILT 48, SAYI 1, 737 - 754

- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim: Erken Cumhuriyet dönemi tarih ve yurttaşlık bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Pehlivan, K. Ve Acar, Y. (2009). *Çocuklar ve eğitimde dışlanma*. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 20 (2), 27-38.
- Radivojevic, D., Milena, J., Tatjana, S., Dusanka, C., Ljiljana, R., Danica, K., Sonja, P., Gordana, J., Ivana, V., Ljiljana, S., Vesna, S., Dragan, K., Vladan, S. (2009). *A Guide For Advancing Inclusive Education Practice T. Stojic (Ed.)*, Fund For An Open Society, Belgrade.
- Rajeswari, K. (2017). Barriers to access and success in execution of inclusive education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 6, 11(2), 200- 213.
- Robiyanşah, IE, Mudjito M (2020). Kapsayıcı eğitim yönetim modelinin geliştirilmesi: Kapsayıcı okulda öğrenmeye yönelik pratik yönergeler. *Eğitim ve Öğrenme Dergisi (Edu Learn)*, 14(1), 80-86.
- Salar, R., Turgut, Ü., Aksakallı, A., & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Sanjeev, K., & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2).
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Bulgar anaokullarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 112, 103650.
- Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India–concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(13), 3222-3232.
- Solak, N. (2007). Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). *Lighting the Path: Developing leadership in early education*. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 173-177.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development: Theory Into Praticce*. New York: Mac Millan.
- Temel, F., Kandır, A., Erdemir, N. Ve Koçer Çiftçi, H. (2005). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Toydemir A, Efilti, E. (2020). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 490-519.
- Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış olan çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (35-44).
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO (2011). *Inclusive Education Framework: A guide for schools on the inclusion of pupils with special educational needs*.
- Uzundere, A. (2015). *Türkiye’de mevsimlik tarım işçileri: temel eğitim sorunları ve çözüm önerileri (Fındık Tarımı Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*.

- Varol, Ç. (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Watson, A., & McCathren, R. (2009). Including children with special needs are you and your early childhood program ready? *Beyond the Journal Young Children*
- Yağan, S. A. (2018). Eğitim programları ve öğretim bilim dalı doktora programlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966.
- Yakar, G. Ve Tepecik, A. (2017). Eğitim kurumlarında evrensel tasarım eksenli bilgilendirici donatılar. *Ulakbilge*, 5 (16), 1715-1729.
- Yavuzer, H. (2003). Çocuğun ilk altı yılı (15. b.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyurt, Z. C. (2011). Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri ve kurumların bu beklentileri karşılama durumları. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283- 317.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okul öncesi eğitim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yılmaz, N. (2013). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. (Sevinç içinde, Türkiye’de Okulöncesi Eğitim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yumuş, M. (2013). Okul öncesi eğitimcilerin 36- 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yüce, E. (2018). Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.