



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri

Abdulkadir KOCAOĞLU\*\* Hikmet Taha ACARTÜRK\*\* Ahmet İSKENDEROĞLU\*\*\*  
Hacı Bayram ÇELENK\*\*\*\*

Makale Bilgisi	ÖZ
<i>Geliş Tarihi:</i> 24.08.2022	Okul öncesi dönem, tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da kritik becerilerin öğrenildiği zaman dilimini kapsamaktadır. Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitim yaşamlarını kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının (KBU) yürütüldüğü ortamlarda sürdürmeleri gerektiği Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıkça belirtilmiştir. Bu araştırmanın amacı, sınıfında KBU yürütülen okul öncesi öğretmenlerinin KBU'ya ilişkin görüş ve önerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıfında en az bir KBU'dan yararlanan öğrenciye sahip sekiz okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenolojiyle tasarlanan araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analiz edilip tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ve alt temalar incelendiğinde katılımcıların genellikle KBU'nun özel gereksinimli öğrenciyi akademik ve sosyal açıdan desteklediğini ancak tipik gelişim gösteren çocuğa sahip bazı velilerin KBU'ya karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını ifade ettikleri ve bu durumu önyargı olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Katılımcılar ayrıca sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrenciyle iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını belirtip bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini, lisans eğitimlerinde "özel eğitim ve kaynaştırma" dersi aldıklarını ancak ders içeriğinin yetersiz olduğunu ve KBU konusunda desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.
<i>Kabul Tarihi:</i> 23.05.2023	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.06.2023	
<b>Anahtar Sözcükler:</b> Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, Okul öncesi dönemde eğitim, Öğretmen görüşleri, Okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetleri	
doi: 10.53629/sakaefd.1166194	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon-Türkiye, [abdulkadirkocaoglu@trabzon.edu.tr](mailto:abdulkadirkocaoglu@trabzon.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6321-1222

\*\*Öğretmen., Millî Eğitim Bakanlığı, Sıdika Doğruöz Özel Eğitim Uygulama Okulu, İstanbul-Türkiye  
[hikmettahaacarturk@gmail.com](mailto:hikmettahaacarturk@gmail.com), ORCID: 0000-0002-5511-7316

\*\*\*Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon-Türkiye, [ahmetiskenderoglu@trabzon.edu.tr](mailto:ahmetiskenderoglu@trabzon.edu.tr), ORCID: 0000-0001-7141-7426

\*\*\*\*Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon-Türkiye, [h.bayramcelenk@gmail.com](mailto:h.bayramcelenk@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0615-6682

**Kaynakça Gösterimi:** Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A. ve Çelenk, H. B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69. doi: 10.53629/sakaefd.1166194.

**Citation Information:** Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A. & Çelenk, H. B. (2023). Opinions and Suggestions of Preschool Teachers on Inclusion/Integration Practices, *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 23(1), 47-69. doi: 10.53629/sakaefd.1166194.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## Opinions and Suggestions of Preschool Teachers on Inclusion Practices

Article Information	ABSTRACT
Received: 24.08.2022	The preschool period encompasses the time frame in which critical skills are learned, both in typically developing children and children with special needs. It is clearly stated in the Special Education Services Regulation that preschool children with special needs should continue their educational lives in environments where inclusion practices are implemented. This research aims to examine the views and suggestions of preschool teachers about inclusion who implement inclusive practices in their classrooms. In line with this aim, semi-structured interviews were conducted with eight preschool teachers who have at least one student benefiting from inclusion practices in their classrooms. The data obtained from the research, designed using the phenomenology method as a qualitative research approach, were descriptively analyzed, and themes and sub-themes were identified. Upon examining the themes and sub-themes, it was observed that participants generally expressed that inclusion supports students with special needs academically and socially. However, it was also noted that some parents of typically developing children had negative attitudes toward inclusion practices, perceiving them as biased. The participants also indicated that they encountered difficulties in communicating with students with special needs within the classroom and felt inadequate in this regard. They mentioned having taken courses on "special education and inclusion" during their undergraduate education, but found the content to be insufficient, expressing the need for support regarding inclusion practices. <b>Keywords:</b> Inclusion, Education in pre-school period, Teacher opinions, Special education services in pre-school period
Accepted: 23.05.2023	
Published: 30.06.2023	
doi: 10.53629/sakaefd.1166194	Article Type: Research Article

### 1. GİRİŞ

İnsan yaşamı bir bütün olarak düşünüldüğünde, bu bütünün erken çocukluk, çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik gibi çeşitli gelişim dönemlerini içerdiği görülmektedir. Bu gelişim dönemlerinden biri olan erken çocukluk dönemi 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır (Bahap-Kudret, 2022, s. 7). Bu dönem çocuğun en hızlı geliştiği ve dış uyaranlara en fazla açık olduğu, dolayısıyla korunmaya sıkça gereksinim hissettiği kritik bir dönemdir (Justice vd., 2014, s. 2). Bu yaş aralığındaki çocuklar çevrelerine karşı çok fazla meraklı olup, gelecekte kullanacakları becerileri bu dönemde deneyimlemekte ve karakter özelliklerini kazanmaktadırlar (Akçay, 2016, s. 19). Yetişkinlikteki karakter özelliklerinin temelini atıldığı erken çocukluk dönemi, okul öncesi eğitim kademesine denk gelmektedir. Okul öncesi dönemde edinilen yaşantı ve deneyimler, bireylerin gelecek yıllardaki yaşamı için temel oluşturmakta ve bu dönemde bireylere sağlanan bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel destekler, onların gelecekteki yaşamına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Karaaslan ve Yılmaz, 2022; Kern ve Friedman, 2009; Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Bu nedenle, 0-6 yaş aralığındaki çocuklara verilen okul öncesi eğitim hizmetleri büyük önem taşımaktadır (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010, s. 152).

Erken çocukluk döneminde edinilen öğrenmeler, sadece tipik gelişim gösteren çocuklar için değil özel gereksinimli çocuklar için de sosyal ve akademik gelişim açısından oldukça önemlidir (Bozarslan ve Batu, 2014; Howlin, Magiati ve Charman, 2009). Bu durum dünyadaki birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi dönemde verilen erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinin gittikçe önem kazanmasına neden olmaktadır (Sağlam-Ak, 2021, s. 5). Okul öncesi dönemde sunulan özel eğitim hizmetleri 0-6 yaş aralığını kapsayan, risk altında bulunan ya da yetersizliği olan çocukların gereksinimlerini karşılamak, gelişimlerini erken dönemde etkili şekilde desteklemek ve yaşam kalitesini arttırmak üzere sağlanan hizmetlerdir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012). Bu hizmetler risk altında bulunan ya da yetersizliği olan çocukların yanı sıra bu çocukların ailelerini de kapsamaktadır (Birkan, 2002; Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Erken çocukluk döneminde sağlanan özel eğitim hizmetleriyle, yetersizliğin engele dönüşmesini önlemek, çocukların gelişim farklılıklarını en aza indirip gelişimlerini desteklemek, akranlarıyla aralarındaki farkı azaltmak ve gelişimlerini hızlandırmak amaçlanmaktadır (Sucuoğlu, 2001).

Ülkemizde ve Dünyada özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde gerekli eğitim hizmetlerini almalarının, gelecekte akranlarıyla aralarında oluşabilecek farkları azaltabilmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Akin ve Sani-Bozkurt, 2021; Bruder, 2010; Macy ve Bricker, 2007). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018) 0-36 ay arasında sağlanan erken özel eğitim hizmetlerinin zorunlu olmadığı ancak 36 ayını tamamlayan özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime devam etmelerinin zorunlu olduğu ve bu çocukların eğitimlerini KBU yoluyla sürdürmeleri gerektiği belirtilmiştir. KBU, özel gereksinim durumuna bakılmaksızın tüm çocukların akademik ve sosyal başarısı için en nitelikli eğitimi alması

gerektiği felsefesini savunan ve toplum içerisinde bağımsız bir birey olma fırsatını her çocuğun hak ettiğini düşünen bir eğitim yaklaşımı modelidir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006, s. 4). KBU'nun amacı, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitimlerini sürdürmeyi sağlamaktır (Ataman, 2017, s. 17). Kaynaştırmanın tanımı ve amacı göz önüne alındığında en genel anlamıyla kaynaştırma, özel gereksinimli bireyi akranlarıyla bir araya getirip, sınıf öğretmeni ve öğrenciye gerekli destek eğitimleri verip, bireyin uygun eğitim kademesinde eğitim yaşantısına devam etmesini sağlayan uygulamalardır (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

Okul öncesi dönem, çocuğun zihinsel işlevlerinin en hızlı geliştiği, öğrenme hızının en yüksek olduğu ve öğrenme çıktısı olarak yaşama yansıdığı dönem olmasından dolayı özel gereksinimli bireylerin KBU'dan yararlandırılması için en doğru zamandır (Özdemir, 2010, s. 48). Özel gereksinimli bireyin okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamı paylaşması çeşitli davranışların sosyal ya da kendiliğinden öğrenmeler gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (Akın ve Sani-Bozkurt, 2021). Özel gereksinimli birey, akranlarını model alarak oturma, sıra alma, kurallara uyma gibi becerileri öğrenirken sosyal etkileşime de girerek iletişim becerilerini geliştirir. Bu gibi becerilerin edinimi toplumsal yaşam becerilerini desteklemekte ve toplum içerisinde yaşamayı kolaylaştırmaktadır (Metin, 2011; Okyay, 2006). Ayrıca okul öncesi çocuklarının bu dönemde arkadaş seçimlerinin belirgin olmaması, özel gereksinimli çocukların akran kabulüne ve sosyal ilişkilerine de katkı sağlamaktadır. KBU'nun özel gereksinimli öğrenciye olduğu kadar tipik gelişim gösteren çocuklara ve öğrencinin sınıf öğretmenine de çeşitli yararları vardır (Kalambouka vd., 2018). Tipik gelişim gösteren çocukların kendilerinden farklı özellikleri ve gereksinimleri olan sınıf arkadaşlarının farkında olması, yardımlaşma ve farklı olanlarla bir arada yaşama konusunda anlayış geliştirmesi ve gerektiğinde arkadaşına yardım etmesi hoşgörü ve sorumluluk bilincini desteklemektedir (Akın ve Sani-Bozkurt, 2021; Özdemir, 2010;). KBU uygulamalarını yürüten sınıf öğretmeni ise farklı özelliklere sahip çocuklara karşı hoşgörü kazanır ve kabul davranışları artar, eğitim programı ve uygulamada bireysel farklılıkları dikkate alarak çocukların ilgi, gereksinim ve yeteneklerine uygun eğitim vermede kendini geliştirir (Bradshaw ve Mundia, 2006; Metin, 2011).

Okul öncesi dönemdeki KBU'nun başarılı bir şekilde sürdürülüp sonuçlandırılması için sistemli bir şekilde planlanıp süreçte rol alan tüm paydaşlarla birlikte çalışmak gereklidir. Sınıf öğretmenleri bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olmakla birlikte süreç içerisinde yer alan diğer paydaşlara da önemli görevler düşmektedir. Bu süreçte yer alan;

- a) okulda görev yapan diğer öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer destek personeli özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu tutumlar içerisinde olmalı,
- b) öğrenci velisi, okul personeline destek vermeli,
- c) sınıftaki diğer öğrenciler, sınıf öğretmeni tarafından bilgilendirilmeli ve özel gereksinimli öğrenciye sınıf içinde ve dışında yardımcı olmalıdır (Batu, 2017, s. 113).

### 1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitimde KBU'yu konu alan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin KBU'ya yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmüştür (Avramidis ve Norwich, 2002; Bozarslan ve Batu, 2014; Bradshaw ve Mundia, 2006; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Hoskin, Boyle ve Anderson, 2015; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dimenci, 2015; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Özcan ve Karaoğlu, 2021; Özdemir, 2010; Sucuoğlu, vd., 2013). İlerleyen yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise tutum çalışmalarının yerini öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalara bıraktığı görülmektedir. Öğretmen görüşleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde konu alanlarına göre ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki okul öncesi kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan problemlerle ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalar (Altun ve Gülben, 2009; Çullu, 2019; Erden, 2010; Gezer, 2017; Giousouf, 2019; Gök, 2009; Kale, vd. 2016; Özdoğru, 2021) ikincisi ise okul öncesi eğitimde özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve öğretim süreçlerinin incelendiği çalışmalardır (Tekin-Ersan ve Ata, 2018; Varlıer ve Vuran, 2006; Vural ve Yıkılmış, 2016; Yıkılmış vd. 2018) Yapılan tutum çalışmaları incelendiğinde öğretmenlerin genellikle KBU'ya ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu, çoğunluğunun kaynaştırma ile ilgili belirli etkinliklerde zorlandıkları görülmüştür (Bozarslan ve Batu, 2014). KBU'nun uygulandığı sınıfta görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların incelendiği çalışmalara bakıldığında ise bu problemlerin veliden kaynaklı sorunlar, okulun fiziki imkânlarından kaynaklı sorunlar ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar olduğu ve öğretmenlerin bu durumlarla baş etmekte güçlük yaşadıkları görülmüştür (Özdoğru, 2021). Okul öncesindeki özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerinin incelendiği çalışmalarda ise öğretmenlerin KBU'ya ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, bundan dolayı çeşitli eğitimlere gereksinim duydukları ve özel gereksinimli bireylerle çalışırken zorlandıkları görülmüştür (Okyay, Mutluer ve Peker, 2016).

Özdemir (2010) okul öncesi dönemde KBU'ya ilişkin öğretmen tutumlarını "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırmaya Karşı Tutum Ölçeği" ile incelemiştir. Araştırma sonucuna göre özel eğitime ilgili olan, daha önce kaynaştırma öğrencisi bulunan, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili kurslara katılan öğretmenlerin okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamalarına karşı olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, KBU'ya ilişkin olumsuz tutum ile okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve mesleki deneyimi arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmüştür. Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci (2015) kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin KBU'ya ilişkin bilgi düzeyleri ve yaptıkları uyarlamaları incelemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özel gereksinimli bireye yönelik uyarlamaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bozaslan ve Batu (2014) yaptıkları çalışmada özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum içerisinde olduğuna ve konu ile ilgili bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Yıkılmış vd. (2018) okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaptıkları uygulamaları incelemiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin KBU'dan yararlanacak öğrenci sınıfa gelmeden önce çeşitli hazırlıklar yaptıkları, kaynaştırma sürecine ilişkin farklı kaynaklardan destek aldıkları, sınıf içi etkinliklerde, yöntem ve tekniklerin kullanımında ve değerlendirme sürecinde çeşitli uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Özdoğru (2021) kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerilerini incelemiştir. Öğretmenler okulların özel gereksinimli öğrencilere göre dizayn edilmediğini, özel gereksinimli öğrencilerin velileriyle çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve özel eğitimle ilgili bilgi düzeylerinin yetersizliğinden dolayı öğretimde bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çeşitli uzmanlardan yardım alarak bu problemleri çözmeye çalıştıkları araştırmanın bulgularında görülmektedir. Yapılan tüm çalışmalarda mevcut durum ortaya konulup var olan problemler belirlenmiştir. Fakat çalışmalar incelendiğinde bu problemlere yönelik işevuruk çözüm önerileri sınırlı kalmıştır. Bu araştırmanın problem durumunu öğretmenlerin KBU'ya yönelik görüşleri, gözlemleri, uygulamalarda yaşadıkları sorunların betimlenmesi, öğretim sürecinin nasıl sürdürüldüğü, karşılaşılan problemler ve olası çözüm yöntemlerinin betimlenmesi oluşturmaktadır. Bu betimleme, KBU'nun öğretim sürecindeki etkilerini ve karşılaşılan problemleri anlamamıza yardımcı olacak ve olası çözüm yöntemleri geliştirmemize olanak tanıyacaktır. Ayrıca ortaya çıkan problemler betimlenmeyle kalınmayacak katılımcıların görüşleri doğrultusunda etkili ve verimli çözüm önerileri de sunulacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

KBU'nun doğru ve amacına uygun bir şekilde uygulanmasında öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir (Batu ve Kırcaali iftar, 2005). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin KBU uygulamasındaki deneyimleri ve önerileri, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmesinde kritik önem taşımakta ve KBU'nun tüm paydaşları için bu durum önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu araştırma kaynaştırma öğrencisine sahip okul öncesi öğretmenlerinin KBU hakkındaki görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## 1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim, özel gereksinimli birey ve KBU'ya yönelik deneyimleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin KBU'nun yararları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin KBU'da karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin KBU'ya yönelik eğitim yeterlikleri hakkındaki düşünceleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde KBU ile ilgili görüş ve önerilerinin incelendiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılarının ve olaylarının doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenolojiyle tasarlanmıştır. Fenomenoloji, insanların bir fenomen veya kavramla ilgili algılarını, bakış açılarını, duygularını ve anlayışlarını ifade etmelerine olanak tanıyan (Moustakas, 1994) ve bu fenomenin nasıl deneyimlendiğini anlamak ve tanımlamak için kullanılan nitel araştırma yöntemi desendir (Vagle, 2018). Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyimlerini sorgulayarak deneyimin özüne ve deneyimden kaynaklanan anlamlara odaklanmayı amaçlar (Ersoy, 2019; Van Manen, 2016). Bu araştırmada

fenomenoloji deseninin seçilmesinin nedeni okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını kapsamlı bir şekilde betimlemek istenmesidir (Creswell, 2009). Fenomenoloji kendi içerisinde betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Palmisano, 2007). Betimleyici fenomenolojide insanların incelenen fenomene ilişkin algı ve deneyimleri betimlenirken, yorumlayıcı fenomenolojide araştırmacının da yorumları dahil edilerek incelenen fenomenin temelinde yatan gerçekler anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Ersoy, 2019). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimlerinin betimlenmesi amaçlandığı için betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir.

## 2.1. Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalarda, birden fazla örnekleme yöntemi (karma örnekleme) kullanılabilir (Neuman, 2014). Karma örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç araştırma soruları doğrultusunda en nitelikli bilgiye ulaşılabilecek katılımcıların araştırmaya dahil edilmek istenmesidir (Maia ve Ferreira, 2019). Örnekleme yöntemlerinde çeşitliliğin olması araştırmanın inandırıcılığına ve aktarılabilirliğine pozitif yönlü katkı sağlayabilir (Miles, Huberman ve Saldana, 2020). Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olması, MEB'e bağlı bir okul öncesi sınıfında görev yapan kadrolu personel olması, meslekteki deneyimi en az üç, kaynaştırma öğrencileriyle çalışma deneyimi ise en az bir yıl olması ve sınıfında halihazırda en az bir kaynaştırma öğrencisi olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme yönteminde ise belirlenen ölçütleri sağlayan ilk katılımcıya ulaşıp görüşme yapıldıktan sonra "Çevrenizde sizinle görüştüğümüz konuda belirttiğimiz ölçütleri karşılayan nitelikli bilgi sahibi birileri var mı?" sorusu yöneltilmiş ve katılımcıdan alınan bilgi doğrultusunda bir sonraki katılımcıya ulaşılmıştır. Bu örnekleme yöntemleri doğrultusunda 2021-2022 güz döneminde MEB'e bağlı okul öncesi sınıflarında görev yapan toplam sekiz okul öncesi öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar hakkındaki demografik bilgiler katılımcıların gizliliğini korumak adına cinsiyetlerine uygun kod isimler verilerek Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

### Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Öğretmenler	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Deneyim Yılı	Kaynaştırma Öğrencileriyle Çalışma Deneyimi	Toplam Öğrenci Sayısı	Sınıfındaki Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	Özel Eğitim ile İlgili Aldığı Ders/Kurs
Raziye	Okul Öncesi	7	3	12	2	ÖEK
Esmâ	Okul Öncesi	8	4	15	1	ÖEK
Şenay	Okul Öncesi	3	1	13	1	ÖEK
Ebru	Okul Öncesi	4	2	11	1	ÖEK
Nevin	Okul Öncesi	8	2	13	1	ÖEK
Burcu	Okul Öncesi	4	1	12	2	ÖEK
Nihan	Okul Öncesi	3	1	9	1	ÖEK
Orhan	Okul Öncesi	3	1	15	1	ÖEK

ÖEK: Özel Eğitim ve Kaynaştırma Dersi İçerisinde

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırma yöntemi veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu katılımcıların dördü ile yüz yüze, diğer dördü ile de kendi istekleri doğrultusunda uzaktan -bir bilgisayar programı (Zoom) aracılığıyla- görüşme yapılarak uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan görüşme formu literatür taramasına dayalı olarak tasarlanmıştır (Gök ve Erbaş, 2011; Gürsoy, vd., 2019; Orhan, 2010; Özdemir, 2010; Yıkılmış, vd., 2018;). Literatür taramasının ardından hazırlanan görüşme soruları özel eğitim alanında doktorasını yapan üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme sorularından bazılarını sondaj sorular eklenmiştir. Ardından soruların amaca uygun olup olmadığını test etmek için belirlenen ölçütlere sahip iki okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında görüşme formundaki hizmet içi eğitim alma durumuyla ilgili olan soru demografik bilgi formuna aktarılmıştır. Görüşme formu son halini aldıktan sonra araştırmanın

katılımcılarıyla görüşmelere geçilmiştir. Görüşme soruları sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin bu öğrencilerle çalışma deneyimlerine, okul öncesi dönem KBU'ya ilişkin düşünce, beklenti ve isteklerine dair beş sorudan oluşmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelere başlanılmadan önce katılımcılarla görüşme yapılacak tarih ve saat üzerinde konuşulmuş ve belirlenen günde yüz yüze görüşmeler katılımcının çalıştığı okulun öğretmenler odasında, uzaktan yapılan görüşmeler ise bir bilgisayar programı aracılığıyla (Zoom) sanal ortam üzerinden yapılmıştır. Görüşmeye geçmeden önce katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve onam formunu imzalamışlardır. Uzaktan yapılan görüşmelerde mail yoluyla bu form iletilmiş ve imzalanmış hali araştırmacılara geri gönderilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde eksiksiz şekilde yazıya aktarılabilmek için ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların ortama ve araştırmacıya alışması için kısa bir sohbet yapılmış ardından görüşmeye geçilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların ifade ettiği bazı açıklamaların doğru anlaşıldığını öğrenmek amacıyla, bu açıklamalardan çıkarılan anlamlar katılımcılara tekrardan sorulmuş ve ortaya çıkan anlamların doğruluğu katılımcılara teyit ettirilmiştir.

Tüm katılımcılar ile görüşüldükten sonra ses kayıtları bir bilgisayar programı aracılığıyla (Voiser, 2022) eksiksiz bir şekilde Microsoft Word programına aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler sistematik olarak kodlanıp ilgili alt temalara, oradan da temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, "çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren" bir nitel veri analizi türüdür. Bu analizin temel amacı elde edilen bulguları özetleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu amaç doğrultusunda birbirine benzeyen veriler bir araya getirilip yorumlanmıştır.

### 2.4. Araştırma Güvenilirliği

Bilimsel araştırmanın niteliği, araştırma verilerinin uygun bir şekilde toplandıktan sonra analiz edilip okuyucuya aktarılmasıyla ölçülür (Şencan, 2018). Buradaki uygunluk bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin karşılanmasıyla sağlanır (Creswell, 2017). Daha çok nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları (Oluwatayo, 2012) nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan çalışmalarda yöntemin benimsediği paradigma ve kabul ettiği varsayımlardan dolayı (Şimşek ve Yıldırım, 2021; Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018) geçerlik ve güvenilirlik yerine güvendiuyulabilirlik (Trustworthiness) kavramı içerisinde yer alan; iç geçerlilik kavramına karşılık gelen inandırıcılık, dış geçerlilik kavramına karşılık gelen aktarılabirlik, iç güvenilirlik kavramına karşılık gelen güvenilebilirlik ve son olarak dış güvenilirlik kavramına karşılık gelen onaylanabilirlik kavramları olarak kullanılmaktadır (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985, akt. Arastaman vd., 2018).

#### 2.4.1. İnanırcılık

Araştırmanın inandırıcılığı, hem veri toplamak amacıyla alanyazın taraması yapılarak geliştirilen görüşme formunun oluşturulmasında hem de toplanan verilerin analizleri sırasında üç alan uzmanının görüşleri alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde karma örnekleme tercih edilerek hem belirli bir amaca yönelik örnekleme yapılmış hem de araştırma sorularına nitelikli cevap verebilecek katılımcıların araştırmaya katılımı sağlanmış ve bu durum araştırmanın inandırıcılığını arttırmıştır.

#### 2.4.2. Aktarılabirlik

Araştırmanın aktarılabirliği, verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan temaların bulgular kısmında sunulmasında katılımcı görüşlerinden direkt alıntılar yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın örnekleme yöntemi ve süreci detaylı bir şekilde betimlenerek araştırmanın aktarılabirliği arttırılmıştır.

### 2.4.3. Güvenilebilirlik

Araştırmanın güvenilirliği, elde edilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi ve tutarlılıklarının karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır. Görüşme boyunca alınan ses kayıtlarının tamamının araştırmanın birinci ve ikinci yazarı tarafından dinlenmiş ve transkripsiyon doğruluğu kontrol edilmiştir. Transkripsiyon işlemlerinin ardından araştırmanın birinci ve ikinci yazarı elde edilen verilerin analizini ayrı ayrı yapmıştır. Analiz sürecinde her iki yazar da önce kodlara ardından alt temalara en son ise temalara ulaşmışlardır. Daha sonra analiz sonuçları karşılaştırılmış ve üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Sürecin belirtilen şekilde yürütülüp raporlanması araştırmanın güvenilirliğini arttırmıştır.

### 2.4.4. Onaylanabilirlik

Araştırmanın onaylanabilirliği, görüşmeler esnasında katılımcıların ifadelerinden çıkarılan anlamlar araştırmacı tarafından tekrardan katılımcıya sorulmuş ve ortaya çıkan anlamların doğruluğu hakkında katılımcılardan geribildirim alınarak sağlanmaya çalışılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmada, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimine devam eden öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda yedi ana tema ortaya çıkmıştır: 1) Öğretmenlerin özel eğitim ve özel gereksinimli birey kavramlarına bakış açısı, 2) öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkındaki görüşleri, 3) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yararları, 4) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında karşılaşılan problemler, 5) sınıf içi öğretim süreci, 6) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya ilişkin eğitim durumu ve gereksinimleri ve 7) öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik önerileri. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara sorular sırayla yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri yanıtlar soruların sıralamasıyla değerlendirilip analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların sorulan toplam beş soruya verdiği yanıtlar analiz edildiğinde elde edilen kod, alt tema ve temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Sınıfında Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimine Devam Eden Öğrencisi Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinden Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kodlar
1. Öğretmenlerin özel eğitim ve özel gereksinimli birey kavramlarına bakış açısı	Özel eğitim	Bireysel eğitim Farklılıkların giderilmesi
	Özel gereksinimli birey	Farklılık Desteğe ihtiyacı olan
2. Öğretmenlerin KBU hakkındaki görüşleri	Olumlu görüşe sahip öğretmenler	Çocuğun sosyalleşmesine yardım ediyor Çocuğu gelecek yıllara hazırlıyor
	Olumsuz görüşe sahip öğretmenler	KBU'ya uygun olmayan birey Öğretmen sınıf içinde yalnız kalıyor
3. KBU'nun yararları	Özel gereksinimli birey ve ailesine yararları	Erken eğitim Akran öğretimi
	Tipik gelişim gösteren birey ve ailesine yararları	Hoşgörülü kazanıyor Farklılıkları tanıyor
4. KBU'da karşılaşılan problemler	Veli tutumları	Önyargılı davranıyorlar
	Öğretmen niteliğinin yetersizliği Yanlış yerleştirme kararı	Öğretmenin bilgi düzeyi yetersiz Uygun olmayan karar
5. Sınıf içi öğretim süreci	Yapılan uyarlamalar	Bireysel farklılıklara uygun öğretim yöntemi
	Akran etkileşimi	Arkadaşlarıyla sosyal etkileşime yönelik çalışmalar

6. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya ilişkin eğitim durumu ve gereksinimleri	Lisans döneminde alınan dersler KBU'ya yönelik eğitim programları düzenlenmeli	Yetersiz ve pratik değil Problem davranışlarla baş etme İletişim kurma yöntemleri Öğretim yöntemleri Engel gruplarına göre eğitim
7. Öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik önerileri	Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere öğrencinin tanısına göre uygun eğitimler verilmeli	Uygulamaya yönelik eğitimler verilmeli
	Lisans döneminde kaynaştırma/bütünleştirme gözlem dersi olmalı	Lisansta staj imkânı sağlanmalı
	Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM), öğretmen ile veli arasında köprü görevi görmeli	RAM aracılık görevini yerine getirmeli
	Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere destek eğitim personeli verilmeli	Sınıfta iki öğretmen görev yapmalı
	Bütün velilere yönelik farkındalık eğitimleri verilmeli	Aile eğitimleri yapılmalı

### 3.1. Birinci Tema: Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Birey Kavramlarına Bakış Açısı

Araştırmada katılımcılara öncelikle özel eğitim ve özel gereksinimli birey kavramlarına yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3.

#### Öğretmenlerin Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Birey Kavramlarına Bakış Açısı

Alt Tema	Kod
Özel eğitim	Bireysel eğitim Farklılıkların giderilmesi
Özel gereksinimli birey	Farklılık Desteğe ihtiyacı olan

#### 3.1.1. Özel eğitim

Katılımcılar özel eğitimi, farklı gelişim gösteren bireylere verilen bireysel eğitim olarak tanımlamışlardır. Özel eğitim hizmetleriyle bu bireylerin topluma kazandırıldığını ifade eden Nihan ve Şenay öğretmen:

"...daha fazla bireysel ilgi gerektiren çocuklara verilen bireysel eğitim."

"Özel gereksinimli öğrencilere verilen bireysel eğitim." şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Özel eğitimi, bireydeki farklılıklarla eşleştiren Raziye öğretmen:

"Yaşlılarından farklı ihtiyaçları olan çocuklara verilen eğitim." demiştir.

#### 3.1.2. Özel gereksinimli birey

Katılımcılar özel gereksinimli bireyi, farklı ihtiyaçları olan birey olarak tanımlamışlardır. Farklılıklar üzerinde duran Burcu ve Şenay öğretmen:

"Bazı becerileri yerine getirmede akranlarına oranla farklılık gösteren kişi"

"Adı gibi özel yani bulunduğu ortamda özel, bireysel ilgi bekleyen yani yetersizliği doğrultusunda eğitim alması gereken öğrencilerdir." açıklamasında bulunmuşlardır.



Özel gereksinimli bireyin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğunu ifade eden Nihan öğretmen şunları belirtmiştir:

*"Akranlarına göre daha fazla desteğe ihtiyacı olan birey"*

### 3.2. İkinci Tema: Öğretmenlerin KBU Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada katılımcılara okul öncesi dönemde KBU'ya yönelik çeşitli sorular sorulmuştur. Katılımcıların sorulara ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin KBU Hakkındaki Görüşleri*

Alt Tema	Kod
Olumlu görüşe sahip öğretmenler	Çocuğun sosyalleşmesine yardım ediyor Çocuğu gelecek yıllara hazırlıyor
Olumsuz görüşe sahip öğretmenler	KBU'ya uygun olmayan birey Öğretmen sınıf içinde yalnız kalıyor

#### 3.2.1. Olumlu görüş bildirenler

Katılımcıların birçoğu KBU'nun olumlu çıktıkları olduğunu ifade etmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere sosyalleşme fırsatı sunduğunu ifade eden Nevin öğretmen:

*"Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamaları çocukları toplumsal hayata kazandırmak, özellikle akranları ile aynı ortamı paylaşarak sosyalleşmesi açısından olumlu ve gerekli bir eğitimidir."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okul öncesi KBU'nun özel gereksinimli öğrenciyi gelecek yıllara hazırladığını ifade eden Nihan öğretmen:

*"Bence hayata karşı daha özgüvenli ve ileriki yaşta eğitimine daha olumlu yaklaşmasını sağlıyor. Çünkü hiç okul öncesinde eğitim almamış birisi ile almış birisi ilkokula başladığı zaman özellikle sosyal uyum becerileri konusunda aynı performans gösteremez diye düşünüyorum. Çünkü kaynaştırma eğitimine gelen çocuk zaten o ortamı biliyor daha önceden tecrübe etmiş. Nerede nasıl davranacağını biliyor bu da onun gelecek eğitim kademesine hazırlamış oluyor."* şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

#### 3.2.2. Olumsuz görüş bildirenler

Katılımcıların bir kısmı KBU'ya uygun öğrencilerin gönderilmediğini ifade etmişlerdir. Uygun öğrenciler olmayınca sürecin çok zorlayıcı olduğunu ifade eden Raziye ve Ebru öğretmen:

*"Özel gereksinimli öğrencilerin de tabii kendi içinde düzeyleri oluyor. Çocuğun yetersizliği ileri seviyeyse kaynaştırma biraz zor olabiliyor çünkü o çocukla iletişim kurmak zorlayıcı oluyor. Böyle öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının verimliliğini düşürüyor."*

*"...bazen ağır düzeydeki çocuklar gelebiliyor ve sınıfın düzeni bozuluyor."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenin sınıf içerisinde yalnız kaldığını düşünen Ebru ve Raziye öğretmen şunları ifade etmişlerdir:

*"Şunu belirtmek isterim ki kâğıt üzerinde, formalitede her şey çok kolay ve akıcı ama sınıfa girdiğin zaman o öyle olmuyor. Yani malum biliyorsunuz tek çalışan öğretmenler oluyoruz. Bu sınıftaki çocuklar 38 ay ile 56 ay arasında değişiyor karma sınıflarda, benim de karma bir sınıfım var. Bu yüzden literatürün bize söylediği pek çok şeyi uygulamakta zorlandığımı belirtmek isterim. Örneğin çocukla birebir temas, birebir ilgi... Zaten bu yaş grubu tamamen birebir ilgiyle işleri yürütebildiğimiz bir grup fakat tek olduğumdan dolayı bunları tam olarak yapamıyorum."*

*“En büyük problem aslında sınıf içerisinde yalnız olmaktan kaynaklanıyor. Yani sınıfın içerisinde yalnız olunca tüm öğrencilere yetemiyorum. Özel eğitim sınıflarında olduğu gibi bizde de iki öğretmen olmalı.”*

### 3.3. Üçüncü Tema: KBU'nun Yararları

Araştırmada katılımcılara okul öncesi dönemdeki KBU'nun yararlarına yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların KBU'nun yararlarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5.

*KBU'nun Yararları*

Alt Tema	Kod
Özel gereksinimli birey ve ailesine yararları	Erken eğitim Akran öğretimi
Tipik gelişim gösteren birey ve ailesine yararları	Hoşgörü kazanıyor Farklılıkları tanıyor

#### 3.3.1. Özel gereksinimli birey ve ailesine yararları

Katılımcılar KBU'nun özel gereksinimli birey ve ailesine yararlarını; erken eğitim, akran öğretimi ve çocuğu kabullenme olarak açıklamışlardır. Erken eğitimin önemini ifade eden Esma öğretmen:

*“Okul öncesi dönem çocukların öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu ve birtakım becerilerin kazanılması için kritik bir dönemdir. Eğitime bu dönemde başlanmamış olursa büyük çoğunlukla kritik dönem kaçırılmış olacak ve çocukta istenilen davranış değişikliği ertelenmiş olacaktır.”* şeklinde görüşü ifade etmiştir.

KBU'nun doğal bir öğretim ortamı sunduğunu ifade eden Orhan ve Nihan öğretmen:

*“Çocukların birbirinden öğreneceği çok şey özel gereksinimli çocuklar bilmediği davranışları normal gelişim gösteren akranlarından öğrenebiliyor. Bu açıdan birbirleriyle iletişim kurmaları çocukların sosyalliğini artırıyor ve çeşitli davranışlar kazandırıyor.”*

*“Eğer bu zaman dilimi bir masa başı etkinliği şeklinde ilerliyorsa daha iyi anlaşığı, çocuğumuzu kabul edebilecek çocukların yanına oturtuyoruz. Entegre oluyor bu şekilde hem konuşma hem arkadaşlık becerisi hem de tabi ki yardımlaşma-destek gibi konular destekleniyor.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

KBU'nun özel gereksinimli bireyin ailesinin çocuğu kabullenmesini kolaylaştırdığını ifade eden Burcu öğretmen şunları ifade etmiştir:

*“Aileler eğitim konusunda bilinçleniyor ve çocuğunun gelişimine katkı sağladığı için motive oluyor Çocuğun çeşitli davranışları yerine getirmesi aileyi çocuğa bağlıyor”.*

#### 3.3.2. Tipik gelişim gösteren birey ve ailesine yararları

Katılımcılar KBU'nun normal gelişim gösteren birey ve ailesine yararlarını; hoş görü kazanıyor, farklılıkları tanıyor ve bilinç kazanma olarak açıklamışlardır. Sınıfında özel gereksinimli bireyle birlikte okuyan öğrencilerin hoş görü kazandığını ifade eden Nihan öğretmen:

*“Diğer çocuklar açısından da kendinden farklı bir bireyi tanımak ona farklı deneyim ve farklılıklara karşı hoşgörü kazandırıyor. Günlük hayatta böyle şeylerle karşılaştığında nasıl davranması gerektiğini öğreniyor.”* şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

Sınıfında özel gereksinimli bireyle birlikte okuyan öğrencilerin toplumdaki farklılıkları erken yaşta tanıdığını ifade eden Şenay öğretmen:

*“Kaynaştırmanın hem özel gereksinimli çocuk için hem de normal çocuklar için çok fazla artışı var. İleriki yaşantıları özel eğitime ve özel gereksinimli bireylere bakış açısı gelişip farklılıkların doğal bir şey olduğunu öğreniyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Çocuğu özel gereksinimli bireylerle birlikte okuyan veliler içinde KBU’nun yararlı olduğunu ifade eden Orhan öğretmen:

*“Çocuğuna farklılıkların kötü bir şey olmadığını öğretmek için harika bir fırsat. Velilerin tutumu çocuklarını doğrudan etkiliyor veliler de bilinçleniyor bu durumda.”* demiştir.

### 3.4. Dördüncü Tema: KBU’da Karşılaşılan Problemler

Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorulardan biri KBU’yu yürütürken ne gibi problemlerle karşılaşıyorsunuz sorusudur. Bu temel soru, öğrenciler tarafından karşılaştığınız problemler ve veliler tarafından karşılaştığınız problemler olarak genişletilmiştir. Katılımcıların soruyla ilgili görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

*KBU’da Karşılaşılan Problemler*

Alt Tema	Kod
Veli tutumları	Önyargılı davranıyorlar
Öğretmen niteliğinin yetersizliği	Öğretmenin bilgi düzeyi yetersiz
Yanlış yerleştirme kararı	Uygun olmayan karar

#### 3.4.1. Velilerin olumsuz tutumu

Katılımcılar normal gelişim gösteren çocuğa sahip velilerin bazen çocuklarının özel gereksinimli bireylerle okumasından rahatsız olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili Raziye öğretmen şunları ifade etmişlerdir:

*“Olumsuz tutum veliler tarafından geliştirilebiliyor. Zaman zaman çocuklarına özel gereksinimli öğrenciyle oynamamalarını ve iletişim kurmamalarını söyleyen velilerle karşılaşıyoruz. Ailesi tarafından böyle bir tutumla büyütülen çocuğun özel gereksinimli çocuğu kabullenmesi böylece güçleşiyor.”*

#### 3.4.2. Öğretmen niteliğinin yetersizliği

Katılımcılar öğretmenlerin KBU hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Ebru öğretmen:

*“Özel gereksinimli bireyler hakkında çok az şey biliyorum. Çoğu zaman özel eğitimci arkadaşlarımdan destek istiyorum. Üniversitede bu konunun üstünden yüzeysel geçilmişti ama kendimi yeterli hissetmiyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

#### 3.4.3. Yanlış yerleştirme kararı

KBU’ya yanlış öğrencilerin yönlendirildiğini düşünen Nihan ve Raziye öğretmen sırasıyla şunları ifade etmişlerdir:

*“Eğer gelen öğrenci kaynaştırma uygulamalarına uygun biri değilse sınıfın huzurunu bozuyor ve ders akışını engelliyor.”*  
*“Yönlendirilen öğrencinin yetersizlik seviyesi ileri düzeydeyse bu durum sınıf içerisinde büyük sıkıntılar yaratabiliyor. Mesela benim öğrencimin yanına bile yaklaşamazsınız, zarar verir. Yanınızda biri yoksa tek başına ilgilenmeniz mümkün değil.”*

### 3.5. Beşinci Tema: Sınıf İçi Öğretim Süreci

Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorulardan biri sınıf içerisinde KBU'yu yürütürken süreci nasıl etkili hale getiriyorsunuz sorusudur. Bu temel soru, ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz ve özel gereksinimli öğrenciyi sınıfın diğer üyeleriyle nasıl etkileşim içerisine koyuyorsunuz şeklinde genişletilmiştir. Katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7.

*Sınıf İçi Öğretim Süreci*

Alt Tema	Kod
Yapılan uyarlamalar	Bireysel farklılıklara uygun öğretim yöntemi
Akran etkileşimi	Arkadaşlarıyla sosyal etkileşime yönelik çalışmalar

### 3.5.1. Yapılan uyarlamalar

Katılımcılar sınıf içerisinde çeşitli uyarlamalarla özel gereksinimli öğrenciyi öğretim sürecine dahil etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Şenay öğretmen sınıf içerisinde çeşitli stratejilerle özel gereksinimli öğrenciyi uygun bir öğrenme ortamı sunduğunu şöyle ifade etmiştir:

*“Yani mesela görme yetersizliği olan bir öğrencim vardı onu hep en öne oturturdum, büyük puntolu yazılar ya da boyutça daha büyük resimler kullanırdım. İşitme yetersizliği olan bir öğrencim için de ses düzeyimi ona göre ayarlardım. Sınıfın oturma düzenini onları göz önüne alarak ayarlıyoruz. Ders anlatırken materyal seçiminde onların öğrenme hızı ve yöntemini dikkate alıyoruz.”*

### 3.5.2. Akran etkileşimi

Katılımcıların tamamı özel gereksinimli öğrencileri sınıfın diğer üyelerinden ayırmadıklarını, her etkinliği birlikte yaparak kaynaşmalarını ve birbirlerinden çeşitli öğrenmeler gerçekleştirmeleri için fırsatlar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencisinin sosyalleşmesi için çeşitli etkinlikler yaptığını ifade eden Burcu öğretmen şunları ifade etmiştir:

*“Öncelikle onu gruptan hiç ayırmıyorum. Her etkinliği beraber yapmaya çalışıyoruz. Onu bir arkadaşıyla eşleştirdim. Birlikte çalışıyorlar. Sınıftaki diğer arkadaşlarına onun durumunu basit şekilde açıkladım ona yardımcı olmamız gerektiğini ifade ettim elimizden geldiği kadar sınıf içi ve dışı etkinliklere dahil ediyoruz.”*

## 3.6. Altıncı Tema: Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışmaya İlişkin Eğitim Durumu ve Gereksinimleri

Araştırmada katılımcılara yöneltilen sorulardan biri özel gereksinimli öğrencilerle çalışmadan önce KBU'ya yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı sorusudur. Katılımcıların soruya ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışmaya İlişkin Eğitim Durumu ve Gereksinimleri*

Alt Tema	Kod
Lisans döneminde alınan dersler	Yetersiz ve pratik değil
KBU'ya yönelik eğitim programları	Problem davranışlarla baş etme
düzenlenmeli	İletişim kurma yöntemleri
	Öğretim yöntemleri
	Engel gruplarına göre eğitim

### 3.6.1. Lisans döneminde aldığım dersler

Katılımcıların tamamı özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce herhangi bir eğitim almadıklarını sadece üniversitede bir ders aldıklarını ifade etmiştir. Aldığı dersin çok yetersiz olduğunu ifade eden Orhan öğretmen:

"Özel eğitimle ilgili kapsamlı bir eğitim almadım sadece üniversitede ders olarak aldım. Bu eğitimin de çok yetersiz olduğunu ve bu eğitimin gerçek yaşantılardan çok uzak varsayımlara dayandığını bu yüzden de havada kaldığını düşünüyorum." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

### 3.6.2. KBU'ya yönelik eğitim programı düzenlenmeli

Katılımcıların tamamı özel gereksinimli bireylerle çalışmadan önce bir eğitim programının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların düzenlenmesini istedikleri eğitim programının içeriğine yönelik görüşleri; problem davranışlarla baş etme yöntemleri, iletişim kurma yöntemleri, engel grupları ve öğretim yöntem ve teknikleri şeklindedir. Öğretmenler, çeşitli konularda bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Program içeriğinde problem davranışlarla baş etme yöntemlerinin olması gerektiğini ifade eden Raziye öğretmen:

"Bu eğitimin de gerçek hayattan uzak olmayan tamamen yaşanmışlıklar sonucu oluşan ihtiyaçlara yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin problem davranışlarla nasıl baş edilir." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İletişim kurma yöntemlerinin program içeriğine dahil edilmesi gerektiğini ifade eden Ebru öğretmen şunları ifade etmiştir:

"İlk başta mesela nasıl davranacağım konusunda nasıl bir yol izlemeliyim bu konuda kendimi çok yetersiz hissediyorum. Çevreme, arkadaşlarıma danışarak bir yol izlemeye çalışıyorum. Ama bu konuda genel olarak öğretmenlerin çok bilgili olduğunu söyleyemem."

Eğitimde öğretim yöntem ve tekniklerinin olması gerektiğini ifade eden Orhan öğretmen:

"Akademik bir şey nasıl öğretilir öğretimde nasıl yöntemler kullanılmalı o tür şeyler öğretilebilir." şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Benzer şekilde Nevin öğretmen:

"Bence içeriğinde, ben bu çocuklara nasıl bir etkinlik yaptırabilirim, sınıfla nasıl kaynaştırabilirim, bu çocuğa daha fazla nasıl verimli olabilirim, ne tarz etkinlikler yaparsam bu çocuğa daha faydalı olur gibi şeylere cevap verecek eğitimler olmasını isterim açıkçası." şeklinde açıklamıştır.

### 3.7. Yedinci Tema: Öğretmenlerin Öğretim Sürecine Yönelik Önerileri

Araştırmada katılımcılara KBU'nun etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için önerileri sorulmuştur. Katılımcıların önerileri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Öğretim Sürecine Yönelik Önerileri

Alt Tema	Kod
Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere öğrencinin tanısına göre uygun eğitimler verilmeli	Uygulamaya yönelik eğitimler verilmeli
Lisans döneminde kaynaştırma/bütünleştirme gözlem dersi olmalı	Lisansta staj imkânı sağlanmalı
RAM öğretmen ile veli arasında köprü görevi görmeli	RAM aracılık görevini yerine getirmeli
Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere destek eğitim personeli verilmeli	Sınıfta iki öğretmen görev yapmalı
Bütün velilere yönelik farkındalık eğitimleri verilmeli	Aile eğitimleri yapılmalı

#### 3.7.1. Öğretmene öğrencisinin tanısına uygun eğitimler verilmeli

Katılımcıların birçoğu öğrencisinin yetersizliğiyle ilgili çalışma deneyimi ve teorik bilgisinin yeterli olmadığını ve bu öğrencilerle çalışma deneyiminin olmamasının süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili Şenay ve Esmâ öğretmen şunları ifade etmiştir:

*“Lisansta özel gereksinimli bireylerle ilgili sadece bir ders aldık. Uygulamaya yönelik herhangi bir bilgi verilmedi bize. Öğrencinin tanısına göre uygulamaya yönelik alan uzmanlarından eğitim almamız gerekiyor.”*

*“Öğretmenlere bu çocukların farklılıkları göz önüne alınarak teorik değil uygulamaya sahaya yönelik eğitimler verilmeli.”*

### 3.7.2. Lisans eğitiminde kaynaştırma gözlemi dersi verilmeli

Katılımcılar lisans düzeyinde eğitim alırken bu alana yönelik çok sınırlı düzeyde bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Lisans düzeyinde daha nitelikli eğitim alınması gerektiğini öneren Esmâ ve Nevin öğretmen şunları ifade etmiştir:

*“Okul öncesi öğretmenliği bölümüne okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ve gözlem dersi muhakkak verilmeli. Sadece teori yeterli olmuyor sahada gözlem yapmak daha iyi öğrenmeler sağlayabilir.”*

*“Okul öncesi öğretmen adaylarına erken çocukluk özel eğitim dersi verilebilir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarını yürütüldüğü sınıflarda staj ya da gözlem yapmamız sağlanabilir.”*

### 3.7.3. RAM öğretmen ve veli arasında köprü görevi görmeli

Katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleriyle kendileri arasında bilgi alışverişini sağlamak amacıyla RAM’ın aracı bir kurum olması gerektiğini önermişlerdir. Bununla ilgili Ebru öğretmen:

*“Biz özel eğitimci olmadığımız için aileyi yanlış yönlendirebiliriz. Çocukla ilgili yaptığımız ve yapacağımız çalışmalar konusunda RAM’ın yönlendirdiği bir personel bize ve aileye yardım edebilir”* açıklamasında bulunmuştur.

### 3.7.4. KBU’nun yürütüldüğü sınıflara destek personel verilmeli

Katılımcıların bir kısmı sınıf içerisinde özel gereksinimli bir bireyle ders işlemenin zorlayıcı yönlerinin olduğunu ve tek başlarına bunu idare etmenin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili Raziye öğretmen:

*“Özel eğitim anaokullarındaki sınıflarda iki öğretmen çalışıyor. Bizim sınıflarda da böyle olması gerektiğini düşünüyorum. Hem sınıf yönetimi hem de etkili ve verimli çalışmalar yürütülmesi daha kolay olabilir.”* demiştir.

### 3.7.5. Aile eğitimleri verilmeli

Katılımcılar bazı velilerin özel eğitim, özel gereksinimli birey hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunu ortadan kaldırmak için ailelere yönelik eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili Burcu ve Orhan öğretmen:

*“Özel gereksinimli çocuklara olumsuz tutum geliştiren velilerin sayısı da oldukça fazla. Bu noktada veliler bilinçlendirilmeli ve bu tutumun düzeltilmesi gerekmektedir.”*

*“Veliler bazen kabullenici olamayabiliyorlar.”* şeklinde görüşlerini paylaşmışlardır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin KBU ile ilgili görüş ve önerileri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerden çoğu, okul öncesi dönemin eğitim yaşamının ilk basamağını oluşturduğunu ve KBU'dan yararlanması gereken çocukların bu basamakta nitelikli eğitime erişmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar KBU'yu özel gereksinimli bireylerin sosyal ve akademik açıdan gelişimlerini destekleyen bir uygulama olduğunu ifade edip desteklediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. (Özdemir, 2010; Metin, 2011). Alanyazın incelendiğinde Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmeni olarak çalışan sekiz öğretmen ile görüşmüşlerdir. Görüşülen öğretmenlerin tamamı KBU'nun özel gereksinimli olan öğrenciler için yararlı bir uygulama olduğunu ifade edip olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Özdemir (2010) çalışmasında 62 okul öncesi öğretmeni ile KBU'ya ilişkin görüşlerini incelemiştir. KBU ile ilgili eğitim almış olan ya da KBU tecrübesi olan öğretmenlerin KBU'ya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Gök ve Erbaş (2011) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 okul öncesi öğretmeniyle KBU'ya ilişkin soruların yer aldığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin KBU'ya ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu görülmüş ve bu öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin KBU'dan yararlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özel eğitime ilişkin tutumları etkileyen etmenlerden bir tanesi bireylerin özel eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarıdır. Bu araştırmaya katılan tüm öğretmenler lisans öğrenimlerinde Özel Eğitimde Kaynaştırma dersi almışlardır. Bu durumun onların özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmalarına dolayısıyla da olumlu tutumlar geliştirmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bu bulguların yanı sıra katılımcı öğretmenlerden bazıları RAM'ın öğrencileri doğru değerlendirmede ve uygun olmayan yerleştirme kararı aldıklarını ifade etmişlerdir. Yönlendirilen bu öğrencilerin KBU'ya uygun olmadığını ve bu durumun süreç içerisinde bazı problemlere yol açtığını belirtmişlerdir. Çuhadar (2017) yaptığı çalışmada ayrıntılı değerlendirme sonrasında öğrenciler için verilen yerleştirme kararına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin bir kısmı RAM'a öğrencilerin gönderilmesi sırasında ve sonrasında kendi görüşlerinin önemli olmadığını ve genellikle öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olarak aynı sınıfa geri döndüğünü bu çocukların "çok azının kendilerine uygun okullara devam ettiğini" ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Ceylan ve Aral (2016) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 10 sınıf öğretmeni ile görüşmüştür. Öğretmenler RAM'ın yönlendirdiği öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde ileri düzeyde yetersizlik olduğu zaman tipik gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kurmada zorlandığı ve bu durumun sınıfa uyum sağlamasını güçleştirdiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin çoğu özel gereksinimli çocuklarla çalışırken sınıf içerisinde davranış sorunları, ders ve sosyal kabul ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını ve bu süre içerisinde yalnız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yavuz (2005) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 45 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüştür. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinden bazılarının ifade edici ve alıcı dil becerilerindeki sınırlılıklardan dolayı, kendini ve davranışlarını yönetmede güçlük yaşadıklarını dolayısıyla sınıfa uyum sağlamak zorlandıklarını ve kaynaştırma uygulamalarına uygun olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tamamı KBU'ya yönelik lisans döneminde sadece bir ders aldıklarını ve KBU'ya ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken iletişim kurmakta zorlandıklarını ve bazı öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etmekte güçlük çektiklerini belirtip KBU'yu başarılı bir şekilde sürdürebilmek için çeşitli desteklere gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular Vural ve Yıkılmış'ın (2016) çalışmalarında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapma konusunda bilgi yetersizlikleri olması, Batu'nun (2000) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarını uygun bir şekilde sürdürebilmeleri için gereken bilgi düzeyinin yetersiz olduğunu ve bu konuda daha çok desteğe gereksinim duydukları, Acarlar, Kargın ve Sucuoğlu'nun (2003) çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun KBU hakkında yeterli donanıma sahip olmadıklarını ve benzer şekilde Bilen (2007) yaptığı çalışmada ise, öğretmenlerin KBU ile ilgili yeterli eğitim almadıkları ve bu alanda eğitim gereksinimleri olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların çoğu okul öncesi dönemde akademik öğrenmelerin yanında akran etkileşimi sonucunda birçok doğal öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Özellikle sosyal becerilerin kazanılmasında KBU'nun özel gereksinimli bireyler için önemini vurgulayan katılımcılar, KBU'nun hem kaynaştırma öğrencileri hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin hayatlarına olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri açısından değerlendirildiğinde, diğer akranlarını gözleyerek ve özdeşim kurarak yeni sosyal ve akademik beceriler edinip ortak yaşam alanlarında birlikte yaşamayı öğrenebilirler (Ayrıl, vd., 2015). Tipik gelişim gösteren öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise kendisinden farklı olan bireylerin de olduğunu fark edip koşulsuz kabule uygun davranış gösterebilirler (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Alanyazın incelendiğinde Başgül ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada tipik gelişim gösteren 51 okul öncesi öğrencinin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi ile ilgili algıları, çizdikleri resimlerle değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisini kendilerinden daha küçük çizmiş olmaları özel gereksinimli öğrencinin farklılığını anlamaları olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca kullandıkları renklerin sıcak renkler olması ise özel gereksinimli bireyleri kabullendikleri olarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğrencilerinin, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmayan akranlarına göre özel gereksinimli birey kavramı hakkındaki algılarının daha olumlu ve gerçekçi olduğu görülmüştür.

#### 4.2. Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin KBU'ya olumlu baktıkları ancak bilgi ve uygulama düzeyinde yetersiz oldukları ve bu durumun KBU'nun verimliliğini düşürdüğü görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda birtakım öneriler verilebilir:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik eğitimlerinin artırılması gerekmektedir. Bu eğitimler, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve öğretim stratejilerini uygulama konusunda daha fazla beceri kazanmalarına yardımcı olabilir.
2. Lisans eğitimlerindeki "özel eğitim ve kaynaştırma" derslerinin içeriğinin güncellenmesi ve daha kapsamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin, KBU'ya yönelik tutumlarını ve uygulama becerilerini geliştirmeleri için daha fazla desteklenmeleri gerekmektedir.
3. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili öğrenim ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak için, okulların özel eğitim öğretmenleri ve danışmanları gibi diğer kaynaklardan yararlanmaları teşvik edilmelidir.
4. Velilerin, özel gereksinimli öğrencilerin KBU'ya dahil edilmesine karşı önyargılı tutumlarına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalar, aile eğitimi programları veya seminerler şeklinde düzenlenebilir ve velilerin KBU'nun faydaları hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olabilir.
5. Okul yönetimleri ve ilgili paydaşlar, KBU'ya ilişkin daha fazla araştırma yapılmasını teşvik etmeli ve bu konuda daha fazla kaynak sağlamalıdır. Bu araştırmalar, özellikle öğretmenlerin KBU uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirlemek için yapılabilir.

#### 4.3. Sınırlılıklar

Bir araştırmanın yapılabirliği açısından, araştırma kapsamının ve sınırlılıklarının belirlenmesi araştırmanın amaçlarını ve neyin inceleneceğini tanımlar (Özkan ve Kaya, 2015). Araştırmanın sınırlılıkları veri toplama ve analiz yöntemlerine, elde edilecek verilerin niteliğine ve yapılabilecek çıkarımların önceden belirlenmesine dayanır (Jupp, 2006). Bu doğrultuda bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Katılımcı sayısı: Araştırmada sadece sekiz öğretmenle görüşülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin KBU'ya ilişkin görüşleri konusunda genelleme yapmak mümkün olmayabilir.
2. Katılımcıların öznel bakış açısı: Araştırmada sadece öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğrenci ve velilerin görüşleri de araştırmaya dahil edilirse daha kapsamlı bir sonuca ulaşılabilirdi.
3. Konunun kapsamı: Araştırma sadece öğretmenlerin KBU'ya ilişkin görüşlerine odaklanmıştır. KBU uygulamalarının etkililiği ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine etkisi gibi konular da araştırılabilir.
4. Araştırmanın yapıldığı bölge: Araştırmanın yapıldığı bölgeye özgü faktörler, öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabilir. Bu nedenle farklı bölgelerde yapılacak benzer araştırmaların sonuçları farklı olabilir.



5. Veri toplama teknikleri: Araştırmada sadece görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama tekniklerinin çeşitlendirilmesi elde edilecek sonuçların güvenilirliğine katkı sağlayabilir.
6. Araştırma yöntemi: Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Farklı araştırma yöntemleri kullanarak elde edilecek verilerle daha farklı sonuçlar elde edilebilir.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırma 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2022)'de 27 Mayıs 2022 tarihinde, Salon C'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu yayın, etik kurallar göz önünde bulundurularak yazılmıştır.

#### **Etik Kurul;**

Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma kurulundan alınmıştır.

Tarih: 08.04.2022

Sayı: E-81614018-000-2200014824

#### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırma deseni ve verilerin analizi kısmında Arş. Gör. Abdulkadir Kocaoğlu katkı sağlamıştır. Özel Eğitim Uzmanı Taha Acartürk, veri toplama ve raporlama aşamasında görev almıştır. Öğr. Gör. Ahmet İskenderoğlu ve Öğr. Gör. Hacı Bayram Çelenk UDEMKO2022 sözlü sunum sürecinde katkı sağlamıştır.

#### **Teşekkür**

Araştırmamıza gönüllü olarak katılım sağlayıp görüşmeler boyunca verdikleri samimi yanıtlarından dolayı katılımcı okul öncesi öğretmenlerimize teşekkür ederiz. Araştırmanın değerlendirme sürecinde yer alan hakemlerin değerli dönütleri ve derginin yayın ekibine teşekkür ederiz.

#### **Çıkar Beyanı**

Bu yayından araştırmacıların herhangi bir çıkarı bulunmamaktadır.

## **5. KAYNAKÇA**

- Acarlar, F., Kargın, T. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmeni yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Akçay, A. (2016). Okulöncesi Eğitimi Almanın Öğrencilerin Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 15-28. doi:10.7827/TurkishStudies.9333.
- Akın, G. ve Sani-Bozkurt, S. (2021). Okul öncesi dönem tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıklarına ve sosyal kabulüne yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 226-249. doi:10.18039/ajes.737698.
- Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., ve Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1):37-75 doi:10.23891/efdyu.2018.61.
- Ataman, A. (2017). Özel gereksinimli çocuk. A. Ataman (Ed.), *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* içinde (4. bs, s.17-17). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Avramidis, E., ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhen, Ş. ve Çağla, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Bahap-Kudret, Z. (2022). Erken çocukluk özel eğitimine ilişkin temel konular. Bakkaloğlu, H., Çelik, S. ve Tomris, G. (Ed.), *Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 5-43). Ankara: Vizetek Yayınevi.
- Başgöl, Ş. S., Rışvanlı, B., Başar, G. ve Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 3(1).
- Batu, E. (2017). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Diken, H.İ. (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (ss. 105-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Batu, E. S. ve Kircaali-İftar G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E.S., Çolak, A., ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-110.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Bradshaw, L. ve Mundia, L. (2006). Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar ve endişeler: Bruneian hizmet içi ve öğretmen adayları. *Uluslararası Özel Eğitim Dergisi*, 21, 35-41.
- Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for their Future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2016). The opinions of classroom teachers and normally developing children on inclusive practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 12-22.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğitim Kitap.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Çullu, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000042.

- Erden, E. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygulama sırasında yaşadığı sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Er-Sabuncuoğlu, M. ve Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(2), 149-160.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <http://libra.anadolu.edu.tr/tezler/2017/434777.pdf>.
- Giousouf, G. (2019). *Batı trakya'da okul öncesi azınlık eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Çanakkale.
- Gök, G. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gök, G., Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gürsoy, F., Aral, N., Öz, S. N. ve Ayşe, B. (2019). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması hakkındaki görüşleri: Bir metafor çalışması. III. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongre*, TED Üniversitesi, Tam Metin Bildiri Kitabı, 181-190, Ankara.
- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: Predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974-989.
- Howlin, P., Magiati, I., ve Charman, T. (2009). Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with Autism. *American Association on 87 Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(1), 23-41. doi:10.1352/2009.114:23-41.
- Jupp, V. (2006). *The SAGE dictionary of social research methods*. SAGE Publications.
- Justice, M. L., Logan J. A. R., Lin J. T. ve Kaderavek N. J. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education: Testing the Assumptions of Special Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722-1729 doi:10.1177/0956797614538978 pss.sagepub.com.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., ve Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), 365-382.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ. ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karaaslan, B. T. ve Yılmaz, S. (2022). Gelişimin doğası ve gelişimi etkileyen etmenler. Bakkaloğlu, H., Çelik, S. ve Tomris, G. (Ed.), *Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabı* içinde (s. 119-143). Ankara: Vizetek Yayınevi.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Kern, M. L. & Friedman, H. S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 419-430. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.025.

- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 460-473.
- Macy, M. G. ve Bricker, D. D. (2007). Embedding Individualized Social Goals into Routine Activities in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- Maia, J. M., ve Ferreira, M. M. (2019). Qualitative research methods: A key factor in nursing research. *Journal of Nursing & Patient Care*, 1(1), 1-5.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Metin, E. N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Baykoç, N. (Ed.), *Kaynaştırma* içinde (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 10 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Okyay, Ö. (2006). *Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44.
- Oluwatayo, J. A. (2012). Validity and reliability issues in educational research. *Journal of educational and social research*, 2(2), 391-400.
- Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, G., ve Karaoğlu, G. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özdoğru, M. (2021). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16. doi: 10.52105/temelegitim.11.1.
- Özkan, Ö., & Kaya, Ş. Ş. (2015). Bilimsel makalede "sınırlılıklar" neden ve nasıl yazılır. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 496-505.
- Palmisano, V.B. (2007). *A phenomenological exploration of crisis intervention counseling as experienced school counselor* (Unpublished Phd Thesis). USA: University of New York at Buffalo.

- Sağlam-Ak, A. (2021). *Özel Gereksinimli Küçük Çocuklara Okulöncesi Geçiş Becerilerinin Kazandırılması: Tek-Denekli Araştırmalarda Betimsel ve Meta-Analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sucuoğlu, B. (2001). *Anne-babaların Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na ilişkin doyumlarının belirlenmesi. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı*. İstanbul: Zihinsel Engelliler Destek Derneği Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980- 2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128. doi: 10.20489/intjces.107929.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Şencan, H. (2018). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekin-Ersan, D. ve Ata, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı*, 162-177. doi:10.24315/trkefd.366706.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York: Routledge.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Voiser (2022, Mayıs 20). *Ses kayıtlarınızı yazıya çevirin!* <https://voiser.net/desifre>.
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2016). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma Eğitiminin Yasa ve Uygulamalardaki Durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında Değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research (OJER)*, 5(1), 1-17.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Inclusion has various benefits for the student with special needs as well as for the student with typical development. Special needs individuals need to share the same environment with their peers who have typical development in preschool age for various behaviors to perform imitations or spontaneous learning. A person with special needs develops communication skills by learning skills such as sitting, taking turns, following the rules by modeling their peers, and engaging in social interaction. Acquiring these skills allows them to gain experiences that will make it easier for them to socialize and adapt to the society in which they live. When necessary to help their friends with special needs and children with typical development model their behavior that they have to develop a sense of responsibility, social and emotional support the development of empathy, and recognition of individuals with different characteristics.

Preschool teachers are one of the stakeholders of preschool inclusion. Teachers play an essential role in the correct and purposeful implementation of inclusion. The opinions, and observations of teachers about inclusion, the description of the problems they experience in applications, how the teaching process is carried out, the problems encountered, and the possible solution methods constitute the problem situation of this research. In this context, the experiences and suggestions of preschool teachers in the implementation of inclusion are of critical importance for the successful implementation of inclusive education, and this is significant for all stakeholders of inclusion. Therefore, this research aims to examine the views and suggestions of preschool teachers with inclusive students regarding inclusion.

The research was designed as a phenomenology, one of the qualitative research methods. The data of the research were collected by semi-structured interview technique, one of the qualitative data collection methods. Criterion sampling and snowball sampling methods were used together in the selection of participants. In the criterion sampling method, the criteria were set as having a degree in preschool education, being a permanent staff member in a preschool classroom affiliated with the Ministry of National Education, having at least three years of professional experience, having at least one year of experience working with inclusion students, and currently having at least one inclusion student in their classroom. In the snowball sampling method, after reaching the first participant who met the set criteria and conducting an interview, the question "Do you know anyone who meets the criteria we have mentioned regarding the topic we have discussed with you?" was asked and the next participant was reached based on the information obtained from the previous participant. After the interviews with the participants, the voice recordings were transferred to the computer. Then, specific themes were created, and the information was systematically coded. In the study, seven main themes emerged as a result of the analysis of the data obtained from the opinions of preschool teachers who have inclusive students in their classes.

When the findings obtained were examined, most of the teachers stated that the preschool period constitutes the first step of academic life and that the children who should benefit from inclusion should have access to qualified education at this step. They also stated that they express and support inclusion as a practice that supports the social and academic development of individuals with special needs. However, some participating teachers stated that some of the students directed by the Guidance and research center did not have the appropriate mental and social level for inclusion and that this situation led to some problems.

Teachers have stated that some inclusion students have difficulty managing themselves and their behaviors and therefore have difficulty adapting to the classroom due to limited expressive and receptive language skills. The basis of the problems experienced by teachers may be a lack of knowledge about special education and inclusion. Stating that their knowledge about inclusion is insufficient, the teachers stated that they have difficulty communicating while working with inclusion students, that some students have difficulty coping with problem behaviors, and that they need various supports to maintain inclusion successfully. All participants stated that they took only one course during the undergraduate period for inclusion, and this course was very superficial and practically non-functional.

Teachers have stated that inclusion positively affects the lives of inclusion students and students with typical development. When inclusion is evaluated from the point of view of students, they can learn to acquire new social and academic skills and live together in shared living spaces by observing and identifying with other peers. In addition, they can have the opportunity to develop in academic and social fields by influencing each other in different ways, as well as receive many benefits that facilitate adaptation to social life throughout the entire life

process. When evaluated from the point of view of students with typical development, they may notice that there are also individuals who are different from themselves and behave with unconditional acceptance.

According to the results of the research, it is seen that preschool teachers have a favorable view of inclusion. However, they are inadequate at the knowledge and practice level, which reduces the efficiency of inclusion. By these findings, several recommendations can be given. The first of these suggestions is that undergraduate students studying in the Department of preschool education can be given an observation lesson in the classrooms where inclusion is held. It may also be recommended to provide support staff to preschool teachers who are integrating students into their classrooms. In addition, the attitude of some parents toward inclusion disrupts inclusion and makes it difficult for a student with special needs to be accepted by their peers. Conducting awareness-raising activities for parents on this issue can make it much easier for special needs students to be accepted socially at school.