
Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 10.11.2023 *Kabul/Accepted:* 06.12.2023

Makale Türü: Araştırma

Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen ve Yürütülmeyen Erken Çocukluk Sınıflarının Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması*

*Ceren ARI ARAT**

*Seda ESKİDEMİR MERAL***

*Cansu TUTKUN****

ÖZ

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışma betimsel modeldedir. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 102 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme dağılımları açısından en yüksek puanın öz yeterliğin desteklenmesinden; en düşük puanın ise olumlu davranışların teşvik edilmesinden alındığı bulunmuştur. Erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erken çocukluk sınıfı öğrenme ortamlarının kaynaştırma uygulamaları yürütülme ve yürütülmeme durumlarına göre ve çocukların özel gereksinim türüne göre de farklılaşmadığı görülmüştür. Kaynaştırma sınıfları için fon sağlanması, yapı kalitesini artırmaya yönelik politikalar geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının desteklenmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, erken çocukluk, kaynaştırma, bütünleştirme, öğrenme ortamı, kapsayıcı eğitim, sınıf.

Comparison of Learning Environments of Inclusive and Non-Inclusive Early Childhood Classrooms

ABSTRACT

This study, which was conducted to compare the Learning Environments of Early Childhood inclusive and non-inclusive classrooms, is a descriptive model. The sample of the study consisted of 102 preschool teachers determined by the appropriate sampling method. The data were collected using a demographic information form and an early childhood classroom environment assessment scale. As a result of the analysis, it was found that the highest score was obtained from supporting self-efficacy, and the lowest score was obtained from encouraging positive behaviors in terms of early childhood classroom environment evaluation distributions. It was determined that the learning

Atf Bilgisi: Arı Arat, C., Eskidemir Meral, S. & Tutkun, C. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının karşılaştırılması *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 29-45. Doi:10.48066/kusob.1388871

* Bu çalışmanın bir kısmı 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (19-21 Ekim 2023, Bayburt) özet bildirisi olarak sunulmuştur.

* Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, cerenariat@bayburt.edu.tr ,
ORCID: orcid.org/0000-0002-5795-8901.

** Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, seskidemir@gmail.com ,
ORCID: orcid.org/0000-0002-3129-4908.

*** Doç. Dr. , Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, cansututkun06@hotmail.com ,
ORCID: orcid.org/0000-0002-2722-2274.

environments of early childhood classrooms did not differ significantly according to the professional experience of the teacher, the level of education of the teacher, the age of the teacher, the length of schooling, and the number of children in the classroom. It was also observed that the learning environments of early childhood classrooms did not differ according to whether or not they were inclusive classrooms and according to the type of special needs of the children. Suggestions were made for providing funding for inclusive classrooms, developing policies to improve the quality of classroom structures, and supporting learning environments.

Keywords: Preschool, early childhood, inclusion, mainstreaming, learning environment, inclusive education, classroom.

Giriş

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamaları, özellikle son 30 senedir dünya çapında üzerinde sıklıkla durulan bir konudur. Kaynaştırma uygulamalarının yayılmasında etkili olan raporlar; Warnock Raporu (1978), Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi (1990), Özel İhtiyaçların Eğitimine İlişkin Eylem Çerçevesi (1994), Salamanca Bildirgesi (1996), Dakar Eylem Çerçevesi (2000) ve UNESCO tarafından düzenlenen 48. Uluslararası Eğitim Konferansı (2008) olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası bildirgelerde, ulusal yasalarda ve eğitim politikaların dönüm noktası ise 2006 yılında Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşme'nin (CRPD) kabul edilmesi olmuştur. CRPD'de yer alan eğitim alanındaki maddeler; eğitim sisteminin bütünlendirici bir şekilde eğitimin her seviyesinde özel gereksinimli bireyleri kapsaması ve özel gereksinimli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destek tedbirlerinin akademik ve sosyal gelişimi destekleyici ortamlarda sağlanması konusunda imzalayan devletleri bağlamaktadır. Kaynaştırma/bütünlendirme uygulamaları ile gerçekleştirilen eğitim, ihtiyaçları ne olursa olsun tüm çocuklara genel eğitim ortamlarında, genel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim olanağı sağlamaktır (Carrington vd., 2012). Bu eğitim anlayışında sosyal adalet ve eşitlik kavramları ön plandadır (UNESCO, 2017). Kaynaştırma/bütünlendirme uygulamaları ile kast edilen; cinsiyet, etnik yapı, sosyal sınıf, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi nedenlerle insanların eğitim alırken dışarıda bırakılmaması ve o insanlara sahip çıkılmasıdır (UNESCO, 2009). Kaynaştırma/bütünlendirme uygulamaları sadece tüm çocukların aynı eğitim ortamında birlikte bulunması anlamına gelmemektedir. Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklar için yüksek kaliteli kaynaştırma/bütünlendirme uygulamaları; öğrenme ortam ve fırsatlarına erişim, yapı iskelesi ile katılım ve sistem düzeyinde destek hizmetlerinin bir arada olmasıyla gerçekleşmektedir (DEC/NAEYC, 2009). Bundan dolayı kaynaştırma/bütünlendirme uygulamalarında, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların anlamlı ve kasıtlı katılımını birlikte artıracak öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenme ortamının tüm çocuklar için düzenlemesi gereklilikleri ortaya çıkmaktadır (Ekeh & Oladayo, 2013). Kaynaştırma/bütünlendirme uygulamaları yürütülen sınıflarda; cinsiyet, dil, din, yetenek, etnik ve kültürel kökene bakılmaksızın çocukların ihtiyaç ve öğrenme stillerine uygun olarak okul ortamları uyarlanmalıdır (Schwartz vd., 2002).

Erken çocukluk öğrenme ortamları çocukların öğrenme ilgisi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Aynı zamanda çocukların okula karşı tutumlarını da etkileyen bir faktördür (Ikegbusi vd., 2021). Erken çocukluk öğrenme ortamları; öğretmenler, çocuklar ve müfredat tarafından bağlama uygun olarak sürekli yeniden tasarlanan, dinamik bir yapıya sahiptir (Apps & MacDonald, 2012). Woolfolk'a (2007) göre sınıf, çok boyutlu, zamana duyarlı ve çeşitli görevlerle dolu özel bir öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamlarının fiziksel ve psikososyal bileşenleri bulunmaktadır (Fraser, 1994). Fiziksel bileşen; sınıf içi ve dışı ortamlar ve öğretim materyalleri gibi unsurları içerirken, psikososyal bileşen çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk, çocuk-çevre arasındaki etkileşimlerle ilgilidir. Her iki bileşen öğrenme ortamının oluşturulması sürecinde birbirini tamamlar ve öğrenme sürecine katkı sağlar (Amirul vd., 2013).

Son birkaç on yılda erken çocukluk döneminde çevresel faktörlerin çocuğun gelişimine etkisine dair farkındalık ve ilginin arttığı görülmektedir (Campbell vd., 2002; Choi, 2004; Cunha vd., 2006; OECD, 2006). Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların ana hedeflerinden biri tüm çocukların farklılıklarına uygun olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Kennedy, 2013). Çocuklara ilgi, yetenek ve gelişim düzeylerine uygun öğrenme ortamları oluşturmak çocukların kendileri için oluşturulan öğrenme deneyimlerine katılmasını sağlaması bakımından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için çok önemli bir konudur (Laser, 2009). Hem özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırmanın/bütünleştirmenin önemi hem de öğrenme ortamındaki düzenlemelerin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri, ülkeleri erken çocuklukta bazı politikalara yönlendirmiştir. Bazı ülkeler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını desteklemek için personel eğitimi, ek personel desteği, erişilebilir ortam ve materyal desteği sağlayan hibeler sunmaktadır (Murphy, 2023). Buradaki temel amaç öğrenme ortamını tüm çocuklar için daha uygun hale getirmektir. Bu göstergeler doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları araştırmalarında erken çocukluk öğrenme ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Erken çocukluk sınıf ortamlarının değerlendirilmesinde kalite; yapısal kalite ve süreç kalitesi olarak değerlendirilmekte ve sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Yapısal kalite biyoeolojik sistem kuramı çerçevesinde çocuğun en yakınından en uzağına doğru; sınıf (mikrosistem), okulların bağlı olduğu merkez (mezosistem), yaşanılan bölge (egzosistem) ve ülke (makrosistem) olarak sıralanmakta ve süreci etkilemektedir. Çocuğa en yakın sistem olan sınıfın yapısal kalitesi; yetişkin başına düşen çocuk sayısı, öğretmen nitelikleri ve sınıf mevcudu gibi faktörlerden oluşmaktadır (Cryer vd., 1999). Bu yapısal faktörler, çocukların deneyimleyecekleri süreçleri etkilemektedir. Sistem kuramına göre çocuğa en yakın olan sınıfın yapısal kalitesi süreç üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Süreç kalitesi ise personel-çocuk ve akran etkileşimlerini, sosyal, duygusal, fiziksel ve öğretimsel bileşenleri temsil etmektedir (Slot vd., 2015). Yapısal kalite aynı zamanda süreç kalitesinin de yordayıcısıdır. Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda iki özel gereksinimli çocuk 10 normal gelişim gösteren çocuk, bir özel gereksinimli çocuk 20 normal gelişim gösteren çocukla birlikte eğitim alabilmektedir. Bunun kısmen yapı kalitesini artırmak için yapılan bir uygulama olduğu söylenebilse de uygulamada farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve personel başına düşen çocuk sayısı değişkenleri yapı kalitesi bağlamında ele alınmıştır.

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme/kapsayıcılık terimleri ile ilgili birbirinin yerine kullanılma veya farklı şekillerde kullanım görülse de Türkiye’de kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamaları “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi” kastetmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları terimi kullanılarak bu araştırmada yönergede belirtilen anlamı temsil etmek istenilmiştir. 1997 yılı öncesi özel eğitim okullarının daha ön planda olduğu yapı 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını temele alan bir değişime uğramıştır. Aynı kararnamede okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarının akranları ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında ve özel eğitim okullarında verilmesine hükmedilmiştir (MEB, 1997). Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları; müfredat uyarlamaları, çevresel uyarlamalar ve önleyici sınıf yönetimi stratejilerini beraberinde getirmektedir. Bu uygulamalar başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesi için ön koşuldur.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının çeşitli konularda karşılaştırmalarının yapıldığı araştırmalar (Buysse vd.,

1999; Coleman vd., 2022; Gandhi, 2007; Hestenes vd., 2007; Linda vd., 2007; Nkoma, 2022) olduğu görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflardaki çocukların akademik başarılarının karşılaştırıldığı araştırmalar önemli bir yer kaplamaktadır (Ekeh & Oladayo, 2013; Ruijs vd., 2010). Hestenes vd. (2007)'in kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların kalitesini karşılaştırdığı araştırmasında kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların daha yüksek kalitede olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları ne sınıfta daha fazla özel gereksinimli çocuğun olmasının ne de yetersizlik derecesinin daha fazla olmasının kalite puanlarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Öğretmen eğitimi ve öğretmen-çocuk oranları kalitenin önemli belirleyicileri olarak tespit edilmiştir. Buysse vd. (1999) tarafından 180 çocuk bakım merkezinde gerçekleştirilen çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen erken çocukluk programlarının ortamlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen programlara göre önemli ölçüde daha kaliteli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimi, mesleki deneyim ve öğretmenlerin bilgi ve beceriye ilişkin öz değerlendirmelerinin kalitenin diğer belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir. La Paro vd. (1998) erken çocukluk ortamlarının program kalite özelliklerini incelediği çalışmada ayrılmış ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının program kalitelerinin genel olarak benzer olduğunu ve kalite düzeylerinin her iki ortam türünde de orta derecede iyi olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile program kalitesinin ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Coleman vd. (2022) 2002-2003 yıllarında ve 2016-2018 yıllarında toplanan verileri karşılaştırarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfları kalite açısından incelemiştir. 15 yıllık sürede sınıf kalitesinin genel puanlar açısından az da olsa düşüş gösterdiği görülmüştür. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen bebek ve küçük çocuk sınıfları arasında ise kalite açısından herhangi bir fark bulunmamıştır. Bakkaloğlu vd. (2017) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen 40 okul öncesi sınıfta gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sınıflarını nitelik açısından “yeterli” olarak değerlendirdikleri, bağımsız gözlemcilerin ise aynı sınıfları “yetersiz” olarak nitelendirdikleri; öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın Önemi

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri incelendiğinde dördüncü amaç nitelikli eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli eğitim; kapsayıcı ve nitelikli eğitim sunulmasını teşvik eden küresel bir amaçtır. Nitelikli eğitim amacının 10 hedefinden biri bütün çocukların kaliteli okul öncesi eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır. Aynı amacın bir başka hedefi ise özel gereksinimli bireylere duyarlı eğitim olanaklarının geliştirilmesini ve herkes için kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını temele almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflar ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir kısmı tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerine dayanmaktadır. Son 40 yılda erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının değerlendirildiği ve kavramsallaştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Ancak bu bağlamda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamlarına ilişkin literatürde daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen/ yürütülmeyen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirme dağılımları nasıldır?
- 2) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen/ yürütülmeyen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamları demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3) Erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirmeleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülme ve yürütülememe durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirmeleri özel gereksinim türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamlarının karşılaştırılması amaçlanan bu çalışma betimsel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar; yaşayanların, hali hazırda varolanların, yaşananların ne olduğunun betimlenmesi ve açıklanarak ortaya konulmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu çalışmada da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamları karşılaştırılarak, var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamları değerlendirmelerinin karşılaştırılması amacı ile olasılık temelli olmayan örnekleme türlerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 102 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi zaman kısıtlılığı, ulaşılabilirlik sorunları ve ekonomik yetersizlikler nedeniyle örneklemin ulaşılması daha kolay ve uygulamanın daha kolay yapılabileceği katılımcıların seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, 2019). Aşağıda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların özellikleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi, sınıftaki öğretim yıllarının sayısını ifade etmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlik deneyimi beş kategoriye ayrılmıştır (Huberman, 1989): sıfır ila üç yıllık öğretmenlik deneyimi (Kariyer giriş aşaması); dört ila altı yıllık öğretmenlik deneyimi (Stabilizasyon aşaması); yedi ila 18 yıllık öğretmenlik deneyimi (Deneyleme-çeşitlendirme aşaması); 19 ila 30 yıllık öğretmenlik deneyimi (Huzur aşaması); ve 31 yıl veya daha fazla öğretmenlik deneyimi (Çözülme aşaması). Araştırmanın katılımcıları incelendiğinde öğretmenlerinin çoğunun 7-18 yıl mesleki deneyime sahip olduğu (n=58, %56) yani deneylendirme-çeşitlendirme aşamasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 14'ü (%14) mesleki deneyim olarak 0-3 yıl aralığında, 15'i (%15) 4-6 yıl aralığında ve 15'i (%15) 19-31 yıl aralığında mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının çoğunluğunu lisans mezunu (n=87, %85) okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Dokuz sınıfta önlisans mezunu (%9) ve altı sınıfta (%6) lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler çalışmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerden en genci 20 yaşında en yaşlısı ise 54 yaşındadır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 36'dır. Öğretmenlerin çoğunluğu 31-41 yaş aralığında (n=43, %42) yer almakta ardından 20-30 yaş (n=34, %33) ve 42 ve üstü yaş (n=25, %25) aralığında yer alan öğretmenlerin katılım sağladığı görülmektedir.

Araştırmada değerlendirilmeye alınan erken çocukluk sınıflarının eğitim verme süreleri incelendiğinde 76 sınıfın (%75) tam gün, 26 sınıfın (%25) yarım gün eğitim verdiği belirlenmiştir. Sınıflar çocuk sayılarına göre incelendiğinde en az 5 çocuk en fazla 27 çocuk mevcudu olan sınıfların değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmadaki sınıflarda yer alan ortalama çocuk sayısı 17'dir. 48 sınıfla en fazla 15-19 çocuk (%47), 24 çocukla en az 20 ve üstü çocuk (%24) olan sınıflar araştırmada değerlendirilmiştir. Sınıfların 54'ü (%53) kaynaştırma olan, 48'i kaynaştırma olmayan sınıflardır. Kaynaştırma sınıflarında en fazla 28 (%52) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar bulunurken en az işitme (%6) ve görme (%6) yetersizliği olan çocuklar olduğu ortaya koyulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, demografik bilgi formu ve erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler ve çalıştıkları sınıflara ilişkin bilgi elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EÇSODÖ): Acer Çakar vd. (2022) tarafından geliştirilen ölçek “Hiçbir zaman (1), ..., Her zaman (5)” puan aralığında değerlendirilen beşli likert tipindedir. 38 maddeden meydana gelen ölçeğin, 7 maddesi ters çevrilerek kodlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Kaiser Mayer Olkin katsayısı .85 ve Barlett Testi sonucu ($X^2= 3469.901$, $DF = 703$, $p<0.05$) anlamlı düzeyde belirlenmiştir. EÇSODÖ; problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi olmak üzere beş faktörden meydana gelmektedir. Bu faktörlerin güvenilirlik analizleri için hem ölçek geliştirilme sırasında hem de bu araştırma kapsamında Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo1. EÇSODÖ Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları

Değişken	EÇSODÖ Cronbach’s Alpha katsayısı	EÖSODÖ’nün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı
Problem çözmenin desteklenmesi	.86	.93
Etkili geri bildirim verilmesi	.84	.85
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	.74	.78
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	.66	.77
Özyeterliğin desteklenmesi	.84	.90

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayıları .77 ile .93 aralığında belirlenmiştir. Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracı bu araştırma için güvenilir değerlere sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilmeden önce normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla faktörlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve örneklem sayısı 50’den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla “Levene” testi kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklığın +1.5 ile -1.5 aralığında yer aldığı (Tabachnick vd., 2007), Kolmogorov-Smirnov testinin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) ve Levene testinin sonucuna göre ($p>.05$) varyansların homojen dağıldığı varsayılmış, parametrik test koşulları sağlanmıştır. Ardından EÇSODÖ’ye ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler incelenirken faktörlerden alınan ortalama puanlar “1.0 - 1.80” arası hiçbir zaman, “1.81 - 2.60” arası nadiren, “2.61 - 3.40” arası ara sıra, “3.41 - 4.20” arası genellikle, “4.21 - 5.0” arası her zaman olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen öğrenme ortamlarının karşılaştırılacak olmasından dolayı karşılaştırılacak iki grubun homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare ve Fisher Freeman Halton testleri uygulanmış ardından kaynaştırma uygulamaları yürütülen/yürütülmeyen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirmeleri için T-Testi yapılmıştır. En sonda da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda bulunan özel gereksinimli çocukların gereksinim türlerinin sınıf ortamı değerlendirmesini farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 20.09.2023 tarihli ve 259 sayılı kararı ile alınan izin sonrasında araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

EÇSODÖ'de yer alan faktörlerden alınan en düşük puan, en yüksek puan, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistikler

Değişken	N	En düşük	En yüksek	X	ss	Çarpıklık	Basıklık
Problem çözmenin desteklenmesi	102	2,8	5,0	4,26	,5990	-,554	-,193
Etkili geri bildirim verilmesi	102	2,8	5,0	4,22	,5806	-,499	-,258
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	102	1,3	5,0	3,88	,8568	-,946	,286
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	102	2,5	5,0	4,08	,6204	-,428	-,145
Özyeterliğin desteklenmesi	102	2,2	5,0	4,39	,6055	-1,003	1,112

Tablo 2 incelendiğinde ortalama puanlar sırasıyla; problem çözmenin desteklenmesi için $x=4.26$ ($ss=.5990$), etkili geri bildirim verilmesi için $x=4.22$ ($ss=.5806$), olumlu davranışların teşvik edilmesi için $x=3.88$ ($ss=.8568$), nitelikli sınıf ortamı için $x=4.08$ ($ss=.6204$) ve özyeterliğin desteklenmesi için ise $x=4.39$ ($ss=.6055$) olarak belirlenmiştir. En yüksek puan ortalaması öz yeterliğin desteklenmesi için $x=4.39$ ($ss=.6055$) faktörüne aitken en düşük puan ortalaması olumlu davranışların teşvik edilmesi için $x=3.88$ ($ss=.8568$) faktörüne aittir. Ölçeğin faktörlerinden alınan puanlar olumlu davranışların teşvik edilmesi ve nitelikli sınıf ortamı faktörlerinde genellikle düzeyindeyken problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi ve özyeterliğin desteklenmesi faktörlerinde her zaman düzeyindedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıf ortamlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmada karşılaştırılacak grupların homojen gruplar olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi ve Fisher Freeman Halton testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların demografik özelliklerinin karşılaştırılması

Özellikler	Kaynaştırma uygulamaları yürütülen (n=54)		Kaynaştırma uygulamaları yürütülmeyen (n=48)		Toplam (n=102)		Test* ve p değeri
	n	%	n	%	n	%	
Öğretmenin mesleki deneyimi	0-3 yıl	5	9	9	14	14	$X^2=3.953$ $df=3$ $p>0.05$
	4-6 yıl	6	11	9	15	15	
	7-18 yıl	35	65	23	48	56	
	19-31 yıl	8	15	7	15	15	

Öğretmenin eğitim düzeyi	eğitim	Önlisans	6	11	3	6	9	9	X ² =1.607
		Lisans	46	85	41	85	87	85	df=2
		Lisansüstü	2	4	4	8	6	6	p>0.05
Öğretmenin yaşı		20-30 yaş	14	26	20	42	34	33	X ² =3.259
		31-41 yaş	24	44	19	40	43	42	df=2
		42 ve üstü yaş	16	30	9	19	25	25	p>0.05
Okulun eğitim verme süresi		Tam gün	13	24	13	37	26	25	X ² =.121
		Yarım gün	41	76	35	73	76	75	df=1 p>0.05
Personel başına düşen çocuk sayısı	başına	5-14 çocuk	17	31	13	27	30	29	X ² =.683
		15-19 çocuk	26	48	22	46	48	47	df=2
		20 ve üstü çocuk	11	20	13	27	24	24	p>0.05

*Ki-kare testi ve Fisher Freeman Halton testi sonuçları

Tablo 3'te kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların demografik özelliklerinin karşılaştırılmasına dair bulgular yer almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda çalışan öğretmenlerin %65'i 7-18 yıllık mesleki deneyime, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda çalışan öğretmenleri %48'i 7-18 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Hem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen hem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda çalışan öğretmenlerin %85'i lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 42 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin her iki grupta da en az sayıda katılımcı içerdiği görülmektedir. Eğitim verme süresi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların %76'sında, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıfların %73'ünde yarım gündür. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların %48'inde, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıfların %46'sında 15-19 arası çocuk bulunmaktadır.

Yapılan Ki-kare ve Fisher Freeman Halton testleri sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların; öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve personel başına düşen çocuk sayısı açısından anlamlı düzeyde birbirlerinden farklılaşmadıkları belirlenmiştir (p>.05).

Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirmelerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülme ve yürütülmemeye durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4. Erken çocukluk öğrenme ortamlarının değerlendirmelerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıf olma durumlarına ilişkin t-Testi bulguları

Değişken		Kaynaştırma uygulamaları yürütülme durumu	N	X	ss	t	p
Problem desteklenmesi	çözmenin	Kaynaştırma /bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,26	,5828	-,046	,964
		Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,26	,6230		
Etkili geri bildirimi verilmesi	geri bildirim	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,24	,5598	,300	,765
		Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,21	,6086		
Olumlu teşvik edilmesi	davranışların	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	3,80	,9029	-	,308
		Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	3,97	,8011	1,024	
Nitelikli ortamı	fiziksel sınıf	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,12	,6488	,584	,560

	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,05	,5912		
Özyeterliğin desteklenmesi	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,43	,5794	,661	,510
	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,35	,6371		

Tablo 4 incelendiğinde problem çözmenin desteklenmesi faktörünün kaynaştırma uygulamaları yürütülen 54 sınıfta ortalaması 4.26 (ss= .5828), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen 48 sınıfta ortalaması 4.26 (ss= .6230) olarak belirlenmiştir. Etkili geri bildirim verilmesi faktörünün kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalaması 4.24 (ss= .5598), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda ortalaması 4.21 (ss= .6086), olumlu davranışların teşvik edilmesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalama 3.80 (ss= .9029), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda 3.97 (ss= .8011), nitelikli fiziksel sınıf ortamı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalama 4.12 (ss= .6488), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda 4.05 (ss= .5912), özyeterliğin desteklenmesi ise kaynaştırma /bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalama 4.43 (ss= .5794), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda 4.35 (ss= .6371) olarak gösterilmiştir. Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeğinden; problem çözmenin desteklenmesi ($t = -.046, p > .05$) etkili geri bildirim verilmesi (.300), olumlu davranışların teşvik edilmesi ($t = -1.024, p > .05$), nitelikli fiziksel sınıf ortamı ($t = .584, p > .05$) ve özyeterliğin desteklenmesi ($t = .661, p > .05$) faktörlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülme ve yürütülmemeye durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen erken çocukluk sınıf ortamları değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türlerine ilişkin ANOVA (tek yönlü) analizleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen erken çocukluk öğrenme ortamları değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türleri değişkenine ilişkin ANOVA bulguları

Değişken	Çocukların özel gereksinim türleri	N	X	ss	F	p
Problem çözmenin desteklenmesi	İşitme yetersizliği	3	4,06	,9151	,255	,935
	Görme yetersizliği	3	4,03	,3785		
	Otizm spektrum bozukluğu	28	4,26	,6427		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	4	4,46	,6471		
	Zihin yetersizliği	5	4,35	,4609		
	Diğer	11	4,25	,4812		
Etkili geri bildirim	İşitme yetersizliği	54	4,26	,5828	,739	,598
	Görme yetersizliği	3	4,56	,3849		
	Otizm spektrum bozukluğu	3	3,93	,4207		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	28	4,210	,6295		
	Zihin yetersizliği	4	4,556	,3954		
	Diğer	5	4,067	,5533		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	İşitme yetersizliği	11	4,283	,4878	1,366	,254
	Görme yetersizliği	54	4,241	,5598		
	Otizm spektrum bozukluğu	3	4,429	,1429		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	3	4,286	,5151		
	Zihin yetersizliği	28	3,541	,9707		
	Diğer	4	4,393	,4266		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	İşitme yetersizliği	5	3,771	1,1321	1,252	,300
	Görme yetersizliği	11	3,935	,7834		
	Otizm spektrum bozukluğu	54	3,796	,9029		

Özyeterliğin desteklenmesi	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	3	4,444	,5092		
	Zihin yetersizliği	3	3,833	,4410		
	Diğer	28	4,012	,7026		
	İşitme yetersizliği	4	4,125	,4787	,646	,666
	Görme yetersizliği	5	4,700	,5055		
	Otizm spektrum bozukluğu	11	4,106	,6159		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	54	4,117	,6488		
	Zihin yetersizliği	3	4,267	,7572		
	Diğer	3	4,133	,4163		

Tablo 5'te görüldüğü üzere tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre çocukların özel gereksinim türlerine göre aldıkları puan ortalamaları problem çözmenin desteklenmesi ($F=.255, p>.05$), etkili geri bildirim ($F=.739, p>.05$), olumlu davranışların teşvik edilmesi ($F=1.366, p>.05$), nitelikli fiziksel sınıf ortamı ($F= 1.252, p>.05$) ve öz yeterliğin desteklenmesi ($F=.646, p>.05$) faktörlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tartışma

Araştırma sonucunda erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirme dağılımları açısından en yüksek puanın öz yeterliğin desteklenmesinden; en düşük puanın ise olumlu davranışların teşvik edilmesinden alındığı bulunmuştur (Ölçeğin faktörlerinden alınan puanlar olumlu davranışların teşvik edilmesi ve nitelikli sınıf ortamı faktörlerinde genellikle düzeyindeyken problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi ve özyeterliğin desteklenmesi faktörlerinde her zaman düzeyindedir). En düşük puanın olumlu davranışların teşvik edilmesi alt boyutundan elde edilmesi öğretmenlerin olumlu davranışları artırmada kullanacakları yöntemleri bilmiyor olmalarından ya da etkili kullanamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Han ve Altunhan (2022) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin bir kısmının ödül vermenin olumlu davranışlarını artırmada ve kurallara uymada etkili olduğunu bir kısmının ise kalıcı bir etkisi olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Yörük, Tezel Şahin ve Eskidemir Meral (2017) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin tamamı ödüle yer verdiğini ifade ederken öğretmenlerin çoğu ödülün eğitim ortamında kullanılması gerektiğini, olumlu etkilerinin daha çok olduğunu ifade etmiştir. Kohn (2016) ödüllerin başarısız olmasının beş nedeni olduğu ifade etmektedir: Ödüller cezalandırır, ilişkileri zedeler, nedenleri göz ardı eder, riskten alıkoyar ve ilgiyi törpüler. Alanyazında ödüllerin çocukların ilgisini azalttığına ilişkin araştırmalar (Lepper, 197; Ross 1975) ve yayınlar (Bolat, 2017; Bracey, 1994; Kohn, 2016) bulunmaktadır. Örneğin Lepper (1973)'in okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada çocuklara sevdikleri bir etkinliği yapmaları için sembolik ödüller teklif edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların ödül teklif edilmeden önce etkinliğe daha fazla ilgi duyduğu, ödüllerin çocukların ilgilerinin yok olmasına neden olduğu görülmüştür. Ross (1975) tarafından 4-5 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada da oyun zamanında davulla oynadıkları için ödüllendirilen çocukların, davulla oynamaya karşı ilgilerinin azaldığı, ödül verildikten dört hafta sonra bile bu etkinliğe ilgi göstermeyi bıraktıkları görülmüştür. Mevcut çalışmada etkili geri bildirim verilmesi alt boyutunda yüksek düzeyde puan alınırken olumlu davranışların teşvik edilmesi boyutunda daha düşük düzeyde puan alınması da incelenmesi gereken bir durumdur.

Çocukların okuldaki zamanının büyük bir kısmı sınıf içi öğrenme ortamında geçtiği için sınıfın öğrenme ortamı çocuk üzerinde önemli etkiye sahip olarak görülmektedir (Amirul vd., 2013). Sınıf organizasyonu, alanın büyüklüğü, aydınlatma ve masa düzeni gibi sınıfın fiziksel yapısı ile öğretmenler ve çocuk arasındaki etkileşim gibi psikolojik yönler arasında bir ilişki vardır. Fiziksel yapının düzenlenme şekli, sınıfta gerçekleşen etkileşimi ve beklenen davranışların sergilenmesini sınırlayabilir ya da teşvik edebilir (Puteh vd., 2015). Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları

yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların nitelikli sınıf ortamı oluşturmada desteklenmeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. En yüksek puanların öz-yeterliğin desteklenmesi ve problem çözmenin desteklenmesi alt boyutlarından alınması mevcut okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli bir yapıda olmasından (MEB, 2013) kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut sonuçlar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların; öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve sınıftaki çocuk sayısı açısından herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koydu. Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri öğretmenlik programlarından mezun olur olmaz herhangi bir kurs ya da eğitim almadan kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla çalışabilmektedir. Yine öğretmenin eğitim düzeyi ya da mesleki tecrübesine bakılmaksızın özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Bu da bulguları anlamamıza yardımcı olmaktadır. Öğretmenlere yeterli kaynak ve personel eğitimi sağlandığında öğretmenler; çeşitliliğe saygı duyan kapsayıcı öğrenme ortamları oluştururlar (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2013; Webster, 2014). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda iki özel gereksinimli çocuk 10 normal gelişim gösteren çocuk, bir özel gereksinimli çocuk 20 normal gelişim gösteren çocukla birlikte eğitim alabilmektedir. Bu durumun yapı kalitesinde bir farklılaştırma oluşturması beklenmektedir. Ancak bu araştırmanın bulgularında çocuk sayısında bir farklılık bulunmaması alınan kararların uygulanmasındaki eksiklikleri ortaya koymaktadır. ABD’de erken çocukluk eğitim ortamlarında benzer şekilde, erken çocukluk eğitimi programlarının bir sınıfta 20’den az çocuk bulundurması ve her 10 çocuk için bir personel veya daha iyi bir öğretmen-çocuk oranını koruması gerektiğini vurgulamaktadır (Paletti vd., 2016). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflarının kalite ölçümlerinde farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar bu bulguları desteklemektedir (Coleman vd., 2022; La Paro vd., 1998) Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların kalite ölçümlerinin daha iyi puan aldığı ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Buysse vd., 1999). Araştırma sonuçlarının örneklem büyüklükleri ve içinde buldukları bağlam çerçevesinde yorumlanması gerekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflardaki öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflardaki öğretmenlerden önemli ölçüde daha fazla eğitime sahip olduğu araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Hestenes vd., 2008). Bu tür araştırmalar kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında çalışabilecek öğretmenlerde istenen niteliklerin politika olarak nasıl belirlendiğine göre değerlendirilmelidir. Sınıfların öğrenme ortamının öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılaşmaması, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine karşı olumlu tutumlara sahip olmalarından da kaynaklanmış olabilir. Kök vd. (2017) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının “kaynaştırma öğrencisi” kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada üretilen metaforların toplandığı kategorilerin çoğunlukla olumlu yönde olduğu, metaforların en fazla “geliştirilebilen bir birey olarak kaynaştırma öğrencisi” kavramsal kategori altında toplandığı belirlenmiştir.

Mevcut araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi açısından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülme ve yürütülmeme durumuna göre herhangi bir farklılığın olmadığı yönündedir. Mevcut okul öncesi eğitim programı okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve okul öncesi eğitimin bireysel farklılıklara uygun olmasını temele almaktadır (MEB, 2013). Program gereği okul öncesi eğitimde tüm çocuklar için bireysel özellikler göz önünde bulundurularak uyarlamalar yapıldığı için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflarda farklılık meydana gelmemiş olabilir. Okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesinin yanısıra çocukların farklılıklarına saygılarını arttırmak amacıyla hazırlanmış eğitim

programlarına yer verilmesi de önemlidir. Aydın Kılıç (2023), Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisi incelediği çalışmasında programın eğitim programının uygulandığı deney grubunda özel gereksinimli çocuklara saygı boyutunda etkili olduğunu tespit etmiştir. Programın uygulanmadığı kontrol grubunun ise özel gereksinimli çocuklara saygı boyutunda istenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türüne göre de farklılaşmadığını ortaya koydu. Hestenes vd. (2007, 2008)'nin iki çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Hestenes vd. (2008), çocukların %19'unun konuşma/dil, %19'unun dikkat eksikliği/hiperaktivite, %17'sinin yaygın gelişimsel bozukluk ve %17'sinin fiziksel yetersizliklere sahip olduğu araştırmasında yetersizlik türü ve derecesinin sınıf kalitesi üzerinde bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Hestenes vd. (2007)'in hafif ila orta derecede yetersizliği olan çocukların yer aldığı çalışması ne sınıfta daha fazla özel gereksinimli çocuğun olmasının ne de yetersizlik derecesinin daha fazla olmasının kalite puanlarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Öğretmen eğitimi ve öğretmen-çocuk oranları kalitenin önemli belirleyicileri olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular özel gereksinimli çocukların buldukları sınıflarda çalışacak olan öğretmenlere ve hizmet sağlayıcılara bakış açısı kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin kaynaştırmaları/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflardaki çocukların özel gereksinim türlerine göre tutumlarının değiştiğini gösteren araştırmalar mevcut olsa da (Hastings & Oakford, 2003; Lindsay, 2007) öğretim ortamlarının bu tutumlardan etkilenmediği yorumunu yapmak mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme dağılımları açısından en yüksek puanın öz yeterliğin desteklenmesinden; en düşük puanın ise olumlu davranışların teşvik edilmesinden alındığı bulunmuştur. Erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erken çocukluk sınıfı öğrenme ortamlarının tüm boyutlarda (problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve öz yeterliğin desteklenmesi) kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı olma/olmama durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarının erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türüne göre de farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflarda gözlem yapılarak öğrenme ortamlarının değerlendirildiği ve karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin olumlu davranışları destekleme konusunda gelişmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler yapılabilir.

Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını yürüttüğü yıl deneyimine göre öğrenme ortamlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları için fon sağlanması, sınıf yapılarının kalitesini artırmaya yönelik politikalar geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu, 20.09.2023, 259 sayılı karar, 21.09.2023-156040.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %40, 2. yazar ve 3. yazar %30 katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acer Çakar, D., Deniz, K.Z., Teke, N., Baş, T., Kılınçcı, E., & Aksoy, N. (2022). Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 1-34. doi:10.9779.pauefd.961254.
- Amirul, N. J., Ahmad, C. N., Yahya, A. F., Abdullah, M. F. N. L., Noh, N. M., & Adnan, M. (2013). The physical classroom learning environment. In *Proceedings of the International Higher Education Teaching and Learning Conference*, 2(1), 1-9.
- Apps, L., & MacDonald, M. (2012). Classroom aesthetics in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 1(1), 49-59. doi:10.5539/jel.v1n1p49
- Aydın Kılıç, Z. N. (2023). *Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi: 10.17679/inuefd.303060
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Mutlu ve başarılı çocuk yetiştirmek için rehber*. Doğan Kitap.
- Bracey, G. W. (1994). Reward and punishment. *The Phi Delta Kappan*, 75(6), 494-496.
- Buysse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301-314. <https://doi.org/10.1177/001440299906500302>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14.baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Örnekleme yöntemleri* [online]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-FinalKonulari.pdf>
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M., & Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. In S. Carrington & J. Macarthur (Eds.), *Teaching in inclusive school communities* (pp. 3-38). John Wiley & Sons.
- Choi, S. (2004). Access, public investment, and equity in ECCE: The nexus in nine high-population countries. *UNESCO policy brief on early childhood, no. 19*.

- Coleman, H., Hestenes, L., & Ozdemir, M.K. (2022) Quality in inclusive and non-inclusive infant and toddler classrooms: what are the trends after 15 years?, *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 126-142. doi:10.1080/02568543.2021.1880995
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L.J., & Masterov, D.V. (2006) Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.
- DEC / NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Ekeh, P. U., & Oladayo, O. T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*, 9(8), 141-150.
- Fraser, B.J. (1994). Classroom and school climate. In Gabel, D. (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp. 493-541). Macmillan.
- Gandhi, A.G. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 54, 91–112.
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). Linda Schreiber-Ganster.
- Han. B., & Altunhan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 480-505.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Hestenes, L.L., Cassidy, D.J., Hegde, A.V., & Lower, J.K. (2007). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms, *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 69-84. doi: 10.1080/02568540709594613
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early education and development*, 19(4), 519-540.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ikegbusi, N. G., Eziamaka, C. N., & Iheanacho, R. C. (2021). Influence of school environment on academic achievement of preschool pupils in Lagos State. *Journal of Educational Research & Development*, 4(2), 188-199.
- Kennedy, A. S. (2013). Supporting peer relationships and social competence in inclusive preschool programs. *YC: Young Children*, 68(5), 18–25. Retrieved from <https://search.scohost.com.milligan.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eu e&AN=91977516&site=ehost-live&scope=site>
- Kohn, A. (2016). *Ödüllerle cezalandırılmak*. (Çev. Y. Ataman). Ankara: Görünmez Adam.
- Kök, M., Balcı, A., & Bilgiz, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencine yönelik metaforları. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 290-302.
- Laser, A. (2009). *The power of inclusion: What to expect when your preschooler attends an inclusive preschool program* NAEYC. <https://www.naeyc.org/our-work/families/inclusion-preschool-program>.
- La Paro, K., Sexton, D. & Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 151-167.

- Lepper, M. R. (1973). Dissonance, self-perception, and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1),65-74.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 09.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 95.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Murphy, M. (2023). *One early childhood special education teacher's experience with co-teaching in an inclusion classroom: An autoethnography* (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento).
- Nkoma, E. (2022). A comparative study on the academic achievement of non-disabled learners in inclusive and non-inclusive classrooms at a rural primary school in Zimbabwe. *Research and Advances in Education*, 1(3), 1-10.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care—Final report of the thematic review of early childhood education and care*. Paris.
- Puteh, M., Che Ahmad, C. N., Mohamed Noh, N., Adnan, M., & Ibrahim, M. H. (2015). The classroom physical environment and its relation to teaching and learning comfort level. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(3), 237-240.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E., & Beckman, P., J. (2002). "I know it when I see it": In search of a common definition of inclusion. In S. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 10-24), Teachers College Press.
- Slot, P., M. Lerkkanen & P. Leseman (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary data analyses of large scale studies in five countries, CARE,http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6, pp. 497-516). Pearson.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_eng, adresinden 04.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, adresinden 09.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26–28 April 2000). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education/, adresinden 09.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667-668.

Webster, T. (2014). The inclusive classroom. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(2), 23-26.

Woolfolk, A. (2007) *Educational psychology*. (10th Edition), Allyn and Bacon.

Yörük , M., Tezel Şahin, F., & Eskidemir Meral, S. (2017, Mayıs). *Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve cezaya ilişkin görüşleri ile ödül ve cezaya yer verme durumları*. II.International Symposium on Social Sciences'da sunulmuş sözlü bildiri. Antalya.

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education provides all children, regardless of their needs, with the opportunity to be taught by general education teachers in general education settings (Carrington et al., 2012). However, inclusive education does not only mean that all children are together in the same educational environment. High-quality inclusion for children with special needs in early childhood is a combination of access to learning environments and opportunities, scaffolding and inclusion, and system-level support services (DEC/NAEYC, 2009). Therefore, in the inclusion approach, it is necessary to provide learning opportunities that will increase the meaningful and intentional participation of normally developing children and children with special needs together and to organize the learning environment for all children (Ekeh & Oladayo, 2013). In inclusive education, school environments should be adapted to the needs and learning styles of children regardless of gender, language, religion, ability, ethnic and cultural background (Schwartz et al., 2002). In this study, the term inclusion was used.

Early childhood learning environments have a significant impact on children's interest in learning. It is also a factor that affects children's attitudes towards school (Ikegbusi et al., 2021). Early childhood learning environments have a dynamic structure that is constantly redesigned by teachers, children, and curriculum by the context (Apps & MacDonald, 2012). According to Woolfolk (2007), the classroom is a special learning environment that is multidimensional, time-sensitive, and full of diverse tasks. Learning environments have physical and psychosocial components (Fraser, 1994). While the physical component includes elements such as indoor and outdoor environments and teaching materials, the psychosocial component is related to the interactions between teacher, child-child, child-child, and child environment. Both components complement each other in the process of creating the learning environment and contribute to the learning process (Amirul et al., 2013).

When the United Nations Sustainable Development Goals are analyzed, the fourth goal is quality education. Quality education is a global goal that promotes the provision of inclusive and quality education. One of the 10 goals of the quality education goal is to ensure that all children have access to quality preschool education. Another goal of the same goal is based on the development of educational opportunities that are sensitive to individuals with special needs and the creation of inclusive and effective learning environments for all. A significant portion of the research on inclusive and non-inclusive classrooms is based on the development of typically developing children and children with special needs. In the last 40 years, there have been studies evaluating and conceptualizing the learning environments of early childhood classrooms. However, in this context, there is a need for more information in the literature on the learning environments of inclusive/non-inclusive classrooms. For this purpose, it was aimed to compare the learning environments of early childhood classrooms with and without inclusion practices.

1) How is the distribution of early childhood learning environment assessment of classes with/without mainstreaming practices?

2) Do the early childhood learning environments of classes with/without mainstreaming practices differ significantly according to demographic characteristics?

3) Do early childhood learning environment assessments differ significantly according to whether or not an inclusive class is conducted?

4) Do the early childhood learning environment evaluations of the classes in which mainstreaming practices are carried out differ significantly according to the type of special needs?

Methods

Appropriate sampling, which is one of the non-probability-based sampling types, was used to compare the learning environment evaluations of classes with and without inclusion practices. The sample consisted of 102 preschool teachers selected by convenience sampling method. The data of the study were obtained by using a demographic information form and an early childhood classroom environment evaluation scale. The demographic information form was developed by the researchers to obtain information about the teachers who participated in the study and the classrooms in which they worked. The Early Childhood Classroom Environment Assessment Scale (ECCAES), developed by Acer Çakar et al. (2022), is a five-point Likert-type scale with a score range of "Never (1), ..., Always (5)". The scale consists of 38 items and 7 items are reversed and coded. The ECTSS consists of five factors: supporting problem-solving, giving effective feedback, encouraging positive behaviors, quality physical classroom environment, and supporting self-efficacy. In this study, Cronbach's Alpha coefficients of the scale were determined between .77 and .93.

Before analyzing the data, skewness, and kurtosis values of the factors were calculated to determine whether the normality assumption was met or not, and since the number of samples was more than 50, Kolmogorov-Smirnov test results were examined. "Levene" test was used to test the homogeneity of variances. It was assumed that the skewness and kurtosis were between +1.5 and -1.5 (Tabachnick et al., 2007), the Kolmogorov-Smirnov test showed a normal distribution ($p > .05$) and the variances were homogeneous according to the results of the Levene test ($p > .05$), and parametric test conditions were met. Then, descriptive statistics of the ESRT were calculated.

Since the learning environments with/without mainstreaming practices were to be compared in the study, Chi-Square and Fisher Freeman Halton tests were applied to determine whether the two groups to be compared were homogeneously distributed, and then the T-Test was conducted for the early childhood learning environment evaluations of the classes with/without mainstreaming practices. Finally, an ANOVA test was applied to determine whether the types of needs of children with special needs in inclusive classrooms differentiate the classroom environment assessment.

Results

As a result of the research, it was found that the highest score was obtained from supporting self-efficacy, and the lowest score was obtained from encouraging positive behaviors in terms of early childhood classroom environment evaluation distributions. It was determined that the learning environments of early childhood classrooms did not differ significantly according to the professional experience of the teacher, the level of education of the teacher, the age of the teacher, the length of school education, and the number of children in the classroom. It was determined that there was no significant difference in all dimensions of early childhood classroom learning environments (supporting problem-solving, giving effective feedback, encouraging positive behaviors, quality physical classroom environment, and supporting self-efficacy) according to whether or not they were inclusive classrooms. It was also observed that the early childhood classroom environment evaluations of mainstreaming classrooms did not differ according to the type of special needs of the children. It is recommended to provide funding for inclusive classrooms, develop policies to improve the quality of classroom structures, and support learning environments.