

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİMDE ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİM SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Deniz KAHRİMAN PAMUK¹, Mazhar BAL²

1 Dr. Öğr. Üyesi., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, denizkahrیمان@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7028-6097.

2 Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, balmazhar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6958-9130.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 Kabul Tarihi: 25.11.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen ve kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 45 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme sürecinde dil gelişimini destekleyen uyarlamalar konusunda daha yeterli olduğu; kapsayıcı eğitim konusunda ise yeterli bilgi ve donanımına sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitiminin gerekliliğine inanmakla birlikte, kapsayıcı eğitimi özellikle dil gelişim süreciyle ilişkilendirme konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgiye ve uygulamaya dönük eğitimlere ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dil gelişimi, kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri

IDENTIFYING PRE-SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON THE LANGUAGE DEVELOPMENT PROCESS OF CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to determine the preschool teachers' opinions about inclusive education practices to promote language development of preschool children. The design of the study was case study, which is one of the qualitative research methods. 45 preschool teachers participated in the study. Semi-structured interview form was used to collect data and the data were analyzed by content analysis technique. Findings revealed that preschool teachers are more component to adapt learning process skills to promote language development of preschool children. On the other hand, although they consider inclusive education as a key issue, they have lack of knowledge and practices with regard to enhance language development. Hence, in service training about theory and practices of inclusive education could be disseminated for preschool teachers to promote their competence about inclusive education.

Keywords: Language development, inclusive education, preschool education, teacher opinions

Giriş

Dünyanın birçok ülkesinde eğitim bakanlıkları tarafından son birkaç yıldır kapsayıcı eğitim modeli üzerinde önemle durulmakta ve yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu eğitim modeli, öğretim sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanabilecek engelleri ortadan kaldırmak için her bir öğrencinin ihtiyacını karşılamayı amaçlar (Singh, 2016). Türkiye'de her ne kadar son yıllarda yaygınlaştırılmaya çalışılsa da kapsayıcı eğitimin temelleri uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Kronolojik olarak sıralanacak olursa İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Birleşmiş Milletler 'in engelli bireyler için eylem planı (1982), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), Birleşmiş Milletler 'in engelli bireylere fırsat eşitliği sağlanması için ortaya koyduğu 22 kural (1993) kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan hukuki gerekçeler olarak gösterilebilir. Fakat asıl önemli gerekçe ise UNESCO'nun sorumluluğunda 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde gerçekleştirilen ve 92 devletin, 25 uluslararası kuruluşun temsilcilerinin kabul ettiği Salamanca Bildirisi'dir. 1994'teki Salamanca Bildirisi'nden bu yana Avrupa ülkelerinin çoğu, kapsayıcı eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan herkesin eğitim hakkını güvence altına almak olarak görmüştür. (Haug, 2017). Engelli öğrencilere yönelik eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine odaklanan bu sınırlı kullanım, kapsayıcı eğitimle ilgili mevcut kullanımın temelini oluşturmaktadır (Florian, 2008). Zaman içerisinde

kapsayıcı eğitimle ilgili bu sınırlılık ortadan kalkmış ve dezavantajlı olsun ya da olmasın her çocuk için eşit eğitim hakkı olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Arduin, 2015).

Tarihsel süreçte değişip gelişerek bugünkü halini alan kapsayıcı eğitim, eğitim sistemine ve öğretim sürecine şu katkılarda bulunur (Monika, Vats ve Kour, 2015): (1) Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların öğrenmesini hedefler. (2) Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğretim programı sunar. (3) Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkları dikkate alarak her öğrenci için uygun ders içeriği sunar. (4) Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin ev, okul ve toplum yaşamını ilişkilendirir, bütünleştirir. (5) Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin derslere katılımını ve devamlılığını sağlar. Kapsayıcı eğitimin sunduğu bu olanaklar, eğitimin değişik alanlarında uygulanmaya çalışılmıştır. Türkiye'deki alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında kapsayıcı eğitimle ilgili orta-öğretim kurumlarındaki işleyişe (Düşkün, 2016), ölçek geliştirmeye (Sarıcı Bulut, Sabancı, Şahin, Dağlıoğlu, Turupçu Doğan, Ömeroğlu, Karataş, Kurul ve Kılıç Çakmak, 2018) ve alanyazın taramasına (Boyacı, 2017) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar ilkokul ve ortaokul (Kaysılı, Soylu ve Sever, 2019), sadece ortaokul (Yaşar ve Amaç, 2018; Yıldırım, 2017), sadece ilkokul (Bayır, 2019) öğretmenlerine yöneliktir. Kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmiş okul öncesi dönem eğitimine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik ölçek geliştirmeye dayanmaktadır (Sarıcı Bulut ve diğerleri, 2018; Şahin, Ömeroğlu, Turupcu Doğan, Dağlıoğlu, Sarıcı Bulut, Sabancı, Kukul, Kılıç ve Karataş, 2018). Gürkan ve Koran (2014) da Okul Öncesi Eğitim Programı'nda katılım hakkının yerini incelediği çalışmasında kapsayıcı eğitime katılım hakkıyla ilişkilendirerek değinmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Dağlıoğlu, Doğan ve Basit (2017) üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerine dayalı bir çalışma yürütürken; Dağlıoğlu ve diğerleri (2017) kapsayıcı eğitim sürecindeki eğitsel ve öğretimsel yaklaşımları değerlendiren bir ölçek geliştirmişlerdir. Yürütülen bu çalışmalarda özellikle dil gelişimine vurgu yapılmamıştır.

Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim çocuğun bütün gelişim alanlarını dikkate alan bir yaklaşım benimsemelidir (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017). Ancak kapsayıcı eğitimden yararlanmada öncelikli olan grup incelendiğinde gerek mülteci çocukların (Yavuz ve Mızrak, 2016) gerekse çalışan çocukların (Keskinkılıç Kara ve Çalık, 2011) dil gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ortadadır. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak dil gelişimine yönelik öğretmenlerin durumlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü okul öncesi dönem dil gelişimi için kritik bir evredir. Okul öncesi dönemde çocukların ihtiyaçlarını dikkate alan etkili bir hazırlık süreci, onların ileriki yaşamlarında okuma, yazma (Whitehead, 2007) ve konuşma, dinleme (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013) becerilerinin gelişmesini önemli derecede etkiler. Bu süreci sağlayacak olan da öğretmenlerdir. Çocukların bireysel farklılıkları

ve ihtiyaçları dikkate alınmadan etkili bir eğitim ortamının düzenlenmesi ise mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin okul öncesi dil gelişim sürecini, kapsayıcı eğitimle ilişkilendirmesi, bireysel farklılıkların öğretim sürecinde dikkate alınması açısından önemlidir. Literatürde bu konuda eksiklik olduğu ve yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitimle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nun merkezden taşraya şelale yöntemiyle öğretmen eğitimlerini gerçekleştirdiği bilinmektedir. Neredeyse her ilde, daha önceden eğitim alan öğretmenler, kendi illerindeki diğer öğretmenlere eğitim vermektedir. Bu sayede tüm Türkiye'de kapsayıcı eğitimin öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için gerekli beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, gerçekleştirilecek eğitim seminerleri için gerekli ihtiyaç analizini sunabilir. Kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak okul öncesi dil gelişimde karşılaşılan sorunlara yönelik ortaya koyulan bulgular, eğitimlerin amaca dönük gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilir.

Literatürdeki eksiklikler ve çalışmanın alana sağlayacağı katkı doğrultusunda çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde dil gelişim süreciyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiş dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel desende tasarlanmıştır ve belli bir durumun bütüncül bir yaklaşımla incelenemediği, durum incelemesi yöntemi benimsenmiştir (Creswell, 2013). Kapsayıcı eğitim, bu çalışmada bütüncül olarak ele alınmaya çalışılmış ve okul öncesi öğretmenlerin, eğitimde güncel tartışma alanlarından biri olan, kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nun eğitim programların yenilenmesi ve çağa uygun hale getirilmesi noktasında, kapsayıcı eğitime önem verdiği bilinmektedir. Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmek bu noktada önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada sınıfında birbirinden farklı dezavantajlı gruplarla çalışan okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin güneyinde yer alan şehirlerden birindeki anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri arasından kolay ulaşılabılır durum örneklemesinden yararlanılarak seçilmiştir. Bu örneklem yolu maliyet ve zaman açısından araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Patton, 1990). Ancak, çalışma grubu

oluşturulurken bu avantajın yanı sıra, öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce, zihinsel engel, öğrenme güçlüğü, üstün potansiyel, bedensel engel, Türkçe kullanım becerisi düşük farklı bir dilde daha iyi konuşma, alt sosyal-ekonomik düzey gibi bireysel farklılığı bulunan çocuklarla çalışmış olmaları ölçütleri de değerlendirilmiştir. Araştırmaya bireysel farklılıkları olan çocuklarla çalışmış toplam 45 (23 kadın, 22 erkek) okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılırken gerçek isimleri yerine “Ö1, Ö2, Ö3..... Ö45” takma isimleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı gözetilerek görüşme formu soruları belirlenmiştir (Merriam, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular geliştirilirken, kapsayıcı eğitim bünyesinde değerlendirilen, çocukların bireysel farklılıkları ve bunların dil gelişimi ile ilişkisi ele alınmıştır. Glesne'nin (2013) de önerdiği üzere, görüşme sorularının geliştirilme sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Okul öncesi eğitimcisi, Türkçe dil uzmanı ve kapsayıcı eğitim konusunda çalışmaları olan 3 uzman tarafından görüşme formu incelenmiş ve kapsam geçerliliği konusunda değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formlar tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyim yılı gibi kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölüm, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. On bir sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunda genel olarak öğretmenlerin var olan uyarlamalarla dil gelişim sürecini nasıl gerçekleştirdiği ve kapsayıcı eğitimle dil gelişim sürecini nasıl ilişkilendirdiği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Uzman görüşünün ardından görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamaya 10 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Pilot uygulama, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda birebir görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası görüşme formunun son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde, içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen tüm veriler, yazıya aktarılmıştır. Başka bir alan uzmanından yardım alınarak yazıya aktarılan bu verilerin, görüşme kaydıyla tutarlığı tespit edilerek onaylanmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın aktarılabilirliği için veri toplama aracının geliştirilme süreci, katılımcılar, içerik analizinin içeriği (kod, kategori, tema) hakkında açıklayıcı bilgiler sunmuştur. Bu bilgiler sayesinde başka araştırmacılara, aynı çalışmayı tekrar yapabilecek kadar ayrıntılı ve açık bilgi verilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı geliştirilirken geçerlik ve güvenilirliği konusunda neler yapıldığıyla

İlgili bilgiler aşamalı olarak sunulmuştur. Çalışmanın onaylanabilirliğini sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, kodlarla ilişkili bir şekilde doğrudan alıntılarla raporlanmıştır. Bu veriler üzerinde hiçbir düzeltme ya da değişiklik yapılmamıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için bir başka alan uzmanından yardım alınmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı verileri birbirlerine müdahale etmeden analiz etmişlerdir. İki uzman arasındaki kodlamalar karşılaştırıldığında kodlama güvenilirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) (Miles ve Huberman, 1994: 64) %95 düzeyinde belirlenmiştir. Bulgular bölümünde yer alan Tablo 1’de görüldüğü üzere içerik analizi sonucunda 8 kategoriye, 35 farklı koda ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları, araştırma soruları dikkate alınarak iki aşamada sunulmuştur. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerin, çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek dil gelişimini desteklemeye yönelik yaptıkları uyarlamalara ilişkin bulgular aktarılmıştır. Daha sonra ise, dil gelişimini destekleme sürecinde kapsayıcı eğitime dayalı sürece ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular sunulurken Tablo 1’de yer alan sıra gözetilmiştir.

Tablo 1. Dil gelişim sürecine ilişkin öğretmen görüşmelerine yönelik içerik analizi

Tema	Kategori	Kod	f	
Dil gelişimi	Uyarlama stratejisi	Öğrenme sürecini bireyselleştirme	17	
		Çocuk merkezli yaklaşım	15	
		Akran etkileşimi	11	
		Güdüleme	7	
		Yeni kelimeler öğrenmesi için fırsat yaratma	4	
	Uyarlamalardaki etkinlik türleri	Drama	14	
		Türkçe	13	
		Oyun	6	
		Okuma Yazmaya Hazırlık	5	
		Sanat	3	
		Uyarlamalarda materyal kullanımı	Resimli Kart	16
			Kitap	15
	Çizgi Film		8	
	Slayt		8	
	Müzik Aleti		7	
	Oyuncak		6	
	Doğal Materyal		5	
	Kostüm		4	
	Montessori materyali		3	
	Uyarlamalarda öğrenme ortamı		Dikkat dağınık uyaranların azaltılması	12
		Öğrenme merkezi düzenleme	10	
		Görebileceği en iyi yere oturtma	5	
		Dış mekândan faydalanma	4	
	Kapsayıcı eğitim bilgisi	Kaynaştırma eğitimi	9	
		Mülteci çocukların eğitimi	2	
		Dezavantaja sahip bütün çocukların eğitimi	15	
	Dil gelişimi sürecinde kapsayıcı eğitim	Özel bir düzenleme yok	30	
		Aile ve okul işbirliği	4	
		Akran etkileşimi	4	
		Etkinliği bireyselleştirme	3	
	Kapsayıcı eğitimin gerekliliği	Toplumsal bütünlüğün sağlanması	15	
		Fırsat eşitliği	13	
	Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen ihtiyaçları	Hizmet içi eğitim	40	
Destek Personel		18		
Materyal Eksikliği		15		

İlk olarak, bireysel farklılıklara yönelik uyarlamalarla ilgili kategoriye bakıldığında, bu kategoriyle ilgili beş farklı koda ulaşıldığı görülmektedir. Bunlar, öğrenme sürecini bireyselleştirme ($f:17$) çocuk merkezli yaklaşım ($f:15$), akran etkileşimi ($f:11$),

güdüleme (f:7) yeni kelimeler öğrenmesi için fırsat yaratma (f:4) olarak kodlanmıştır. Her kod için öğretmenler görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Öncelikle değerlendirme testleriyle çocuğun yeterlilik düzeyine bakıp onu tanımaya çalışıyorum ve plânımı ona göre hazırlıyorum. Dil ve öğrenme arasında doğru bir orantı vardır, öğrenme güçlüğü çeken çocukların dil gelişimi de geridedir. Konuşurken çocuğun anlayabileceği basit cümleler kuruyorum. Çocuklar dili taklit ederek öğrendikleri için yeni kelimeleri ve yanlış kullandığı kelimeleri düzelterek ve pekiştirerek yardımcı olmaya çalışıyorum.”(Ö31, Bireyselleştirme)

“Sevdiği kitapları istiyorum ailesinden. Türkçe kullanım becerisi düşük olan öğrencilerime nesnelere görsel olarak gösterip isimlerini söyleyip tekrar etmelerini sağlıyorum. Resimli hikâye kitapları okuyorum onlar resimlerdeki olayların ve anlatımın Türkçe karşılığını daha rahat anlıyorlar.” (Ö18, Bireyselleştirme).

“Dil gelişimi desteklenmesi gereken çocuğun aktif bir şekilde sözel etkileşime girebilmesi için etkinliklerin çocuk merkezli olmasına çocuğun malzeme seçmesine ve yapacağı işe karar vermesine olanak vermeye çalışıyorum. Mesela; çocuklara meyveleri, sebzeleri tanıtmak için pazara gezi düzenliyorum, bütün öğrencilerimle birlikte özellikle özel gereksinimli öğrencimin de pazarda sözel iletişim kurarak alışveriş yapmalarına fırsat yaratıyorum. Pazardan aldığımız ürünlerle sınıf içi etkinlik olarak turşu yapma, zeytin kırma ve kurma, reçel yapma vs. etkinliklerde katılımlarını sağlıyorum. Yaptıklarını sınıf içinde konuşarak paylaşmalarına olanak tanıyorum. Dönem sonunda yaptığım portfolyo sunumu ile her çocuk ailesine bir dönem boyunca sınıfta öğrendiklerini anlatıyor. Bütün bu etkinlikleri yaparken zaten her çocuğun bireysel farklığını dikkate almaya çalıştığım için, özel gereksinimli öğrencimi de zaten dil gelişimi konusunda desteklemiş oluyorum.” (Ö15, çocuk merkezli yaklaşım).

“Geçen yıl sınıftaki bir kız öğrencim yaşatlarının üstünde düşünme ve beceri gelişimi gösteriyordu. Ablasına çok özendiğinden olabilir sürekli benden ödev istiyordu. Verdiğim ödevleri çok basit görüyordu daha zor ödevler talep ediyordu. Ona 1 ve 2 sınıf matematiksel işlemler ve zekâ becerisi içerikli çalışma kağıtlarını yetiştiremiyordum. Sınıf içerisinde yaptığımız çalışmalarda birden çok arkadaşına koordine bir şekilde yardım ederdi. Akran eğitiminde görevleri severek üstlenirdi. Bazen yapacağımız etkinliği kendisi şekillendirip uygulama aşamasını ona bırakırdım. Çok renkli sonuçlar olurdu.” (Ö12, akran etkileşimi).

“Benim sınıftaki yabancı uyruklu öğrenciler her gün farklı öğrencilerle kura yöntemiyle eşleştiriyorum. O günün en iyi arkadaşı belirleniyor günü arkadaşıyla birlikte hareket ederek gerçekleştiriyor. Okulumuzda bulunan rehber

öğretmenlerden destek alıyorum. Başarılı olduğu etkinliklerde onları ön plana geçiriyorum arkadaşlarımdan destek alıyorum. Bu süreç içerisindeki etkileşim zaten çocukların dil gelişimlerini destekleyen bir süreç oluyor.” (Ö13, akran etkileşimi).

“Bu çocukların, dinleyicilere ve konuşmaya teşvike ihtiyaçları olduğunu gözlemledim. Bu sebeple öncelikle iyi bir dinleyici olmaya çalışıyorum. Bol bol sorular sorarak çocukları bu sürece katmaya çalışıyorum. Cevaplarını dinleyip onaylandıklarını hissettiriyorum. Böylece cesaret alan çocuk dilini daha etkili kullanabiliyor. Örneğin çocukların yanlış söylediği kelimeleri onları teşvik ederek düzelterek tekrarlayıp doğru model olmaya çalışıyorum.” (Ö14, teşvik etme).

“Kısa melodi, şarkı söylemelerini; resimli hikâyelerini ve rüyalarını anlatmalarını istiyorum. Bu şekilde yeni kelimeleri uygun yerlerde kullanmayı öğreniyorlar.” (Ö8, yeni kelimeler öğrenmelerine fırsat tanıma).

Bu öğretmen görüşlerinden hareketle, okul öncesi öğretmenler, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin dil gelişimini desteklerken, öğrenme sürecini bireyselleştirme, çocuk merkezli yaklaşımı benimseme ve akran etkileşimine olanak sağlama gibi uyarlamalar yapmaktadır. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerin çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra sosyal öğrenmeyi de önemseyen bir yaklaşım içerisinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin uyguladıkları mevcut okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim sürecinde, çocuğu merkeze alan aktif öğrenme sürecini ve çocukların akranları ve yetişkinlerle etkileşimini önemseyen bir yaklaşımı benimsemiştir. Öğretmenlerin görüşleri bu yaklaşımdan etkilenmiş olabilir.

Uyarlamalardaki etkinlik türlerine ilişkin kategori incelendiğinde ise öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan etkinlik türleri sırası ile drama (f:14), Türkçe (f:13), oyun (f:6), okuma-yazmaya hazırlık (f:5) ve sanat (f:3) olarak sıralanmıştır. Ö18 birçok etkinlik türünü bütünleştirdiği süreci şu şekilde ifade etmiştir:

“Okuma yazmaya hazırlık etkinliği ile başlayabiliyorum sürece. Örneğin, çocukların isimlerini tanımaları ve yazı farkındalığı kazanmaları için isimlerinin yazdığı etiketleri onları sembolize eden nesnelere eşliyorum. İsimlerinin yazdığı kâğıtları isimlerinin üzerinden giderek boyuyorlar. Sonra Türkçe ve drama ile devam edebiliyoruz; okuduğumuz bir hikâyeyi sınıfta canlandırıyoruz. Eşleştirme kartları üzerinde ismi söylenen nesnelere bulma oyunu oynuyoruz. Olunlu veya olumsuz bir davranış içeren görseli inceliyor ve görsel hakkında sohbet ediyoruz. Neden bu davranışı yapmış olabilir? Yaptığı davranış doğru bir davranış mı? Sana böyle bir davranış yapsalar ne hissederdin? Vb. Sorularla.”

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel farklılığı olan çocukların dil gelişimlerini destekleme sürecinde etkinlik türü olarak en çok drama ve Türkçe'ye yer vermeleri bu araştırma kapsamında beklenen bir bulgudur. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler arasında çocukların dili en çok kullandıkları iki etkinlik türü olması nedeniyle öğretmenler, dil gelişimini desteklemek amacı ile yaptıkları uyarlamalarda drama ve Türkçe etkinliğini tercih etmiş olabilirler.

Okul öncesi eğitim sürecinde bireysel farklılıkları olan çocukların dil gelişimini desteklemek için kullanılacak birçok materyal bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenler de uyarlama sürecinde sıklıkla bu materyallerden faydalanmaktadır. Resimli kartları uyarlama sürecinde nasıl kullandığını Ö10 şu şekilde açıklamıştır:

“Mardin de çalışırken dil gelişimi sorunumuz bizim ilk sorunumuzdu. Çocuk konuşmıyor, konuşsa kendimi iyi ifade edemiyordu. Özel eğitim kartlarından çok faydalandım. Resimli kartlar bunları göstererek isimlerini sorardım kendi dillerinde isimlerini söylerlerdi. Bunu düzelterip Türkçe ismini söyledim. Zamanla bilmeceye doğru giderdi bu çalışma. Şarkı öğretirken de önce düz ezber yaparlardı. Zamanla içeriğini ve anlamını konuşurduk öğrenirlerdi.”

Fiziksel ortamın uyarlama sürecinde nasıl düzenlediği konusunda uyarlamalarda öğrenme ortamı kategorisine bakıldığında ise öğretmenlerin görüşleri dikkat dağıtacak uyarlanları azaltma (f: 12); öğrenme merkezi düzenleme (f:10); görebileceği en iyi yere oturtma (f:5) ve dış mekândan faydalanma (f: 4) kodları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Örnek görüşler şu şekilde gösterilebilir:

“Dikkat dağıtacak poster afiş etkinlikleri sınıfa asmıyorum. İlgisiz oyuncak ve materyallerin hepsini kaldırıyorum. Çalıştığım tema ile ilgili birkaç resim asılı duruyor sadece ya da konu ile ilgili materyaller öğrenme merkezinde oluyor. Etkinlik sürecinde kullanacağım kelimelerle ilgili bu nesnelere rastgele bir yerlere koyuyorum anlatırken bakın şurada küçük bir kuş var vb. cümleler kuruyorum.” (Ö15)

“Çocuğun aktif olması ve çocuk merkezli bir öğrenme ortamı oluştururum. Ortamı çocukların meraklanacağı ve ilgi duyacağı bir yer yaparım. Uyguladığım etkinliğe göre bazen sınıf içi bazen sınıf dışı etkinliklerle tamamlarım.” (Ö45).

Bu bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan çocukların dil gelişimini desteklemek için hem öğrenme merkezlerini düzenleyerek hem de sınıf içerisindeki dikkat dağıtan uyarlanları azaltarak, öğrenme ortamını düzenledikleri anlaşılmaktadır. Öğrenme merkezlerini çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlemek, okul öncesi öğretmenin rutin uygulamalarının bir parçası olduğu bilinmektedir.

Tablo 1’de yer alan kapsayıcı eğitim bilgisine yönelik kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmı (f=28) kapsayıcı eğitime ilişkin bildiklerini kendi okuma ve araştırmalarından edindiklerini ifade ederken, kapsayıcı eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmen sayısı 22’dir. Öğretmenlerin bazıları (f=9) ise kapsayıcı eğitimi kaynaştırma eğitimi ile karıştırdığı görüşlere şu şekilde yansımıştır:

“Özel gereksinimi ne olursa olsun eğitim içerisine dâhil etme durumu şeklinde açıklayabiliriz.” (Ö23).

“Özel gereksinimi olan çocukların eğitimini kolaylaştırma amaçlı verilen eğitim.” (Ö28).

“Okuduğum kadarıyla her çocuğun eğitime katılabilmesi ve bu konuda uyarlamaların etkili yapılabilmesi demek. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara birlikte eğitim fırsatı verilebilmesi. Bir tür kaynaştırma eğitimi gibi.” (Ö1).

“Özel çocukların da normal çocuklar ile beraber, kendi hayatını bağımsız olarak sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu desteğin sağlandığı/ sağlanmaya çalışıldığı eğitimdir.” (Ö45).

Kapsayıcı eğitimi sadece mülteci öğrenciler üzerinden tanımlayan öğretmenler de bulunmaktadır (f=2). Örneğin Ö14 *“Dil gelişiminin ve bunun yanında diğer bütün gelişiminin yeterli düzeyde olmayan yerli yabancı çocukların bir arada eğitim görmesi.”* diye bir tanım yaparken Ö19 *“Daha çok Suriyeli öğrencileri öne çıkaran bir eğitim.”* ifadesini kullanmıştır.

Bunun yanı sıra kapsayıcı eğitime ilişkin, çocuğun özgün değerini ortaya çıkaran daha bütünsel bir bakışa açısına sahip olduğunu düşünen öğretmenler de vardır (f=15). Örneğin Ö3, her çocuğun farklı olabileceğini ve öğrencilerin bu farklı özellikleriyle eğitim-öğretim etkinliklerine dahil edilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4 kapsayıcı eğitimle ilgili olarak *“Birçok konuda farklı olan çocukların diğer çocuklarla aynı haklara sahip olduğu, diğer çocuklarla aynı ortamda bulunarak ortamların ve eğitimlerin onlara uygun şekilde düzenlenerek farklılıklarının kabullenileceği, gelişimlerinin değişimlerinin sağlanacağı bir sistem.”* ve Ö10 *“Dezavantajlı öğrencilerin de diğer öğrencilerle aynı haklara sahip olduğunu ve eğitim hakkından mahrum etmeden bütünleştiren eğitim.”* ifadelerini kullanmıştır.

Kapsayıcı eğitim bilgisinin yanı sıra, dil gelişimi sürecinde kapsayıcı eğitim kategorisine ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kapsayıcı eğitime özel bir düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir (f: 30). Bunun yanı sıra, kapsayıcı eğitimi dikkate alarak eğitim programında düzenleme yaptığını ifade eden öğretmenler ise sırası ile en çok aile ve okul işbirliği (f:4), akran etkileşimi (f:4), etkinliği bireyselleştirme (f:3) kodlarına değinmişlerdir.

Okul aile işbirliğini kapsayıcı eğitime dayalı bir şekilde ele aldığını belirten bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmiştir. *“İlk önce aileyle iletişime geçirim. Okul - sı-*

nif içerisinde yapılan etkinliklerin aile içerisinde desteklenmesi gerektiğini belirtirim. Sınıftaki öğrencilerin da bu konuda desteklenmesini sağlarım. Çocuklarla birlikte dans ederek hareketli şarkılar söyleyerek etkinliğe dâhil ederim, bu şarkıları aile de bilir ve evde tekrar eder. Sadece şarkılar ile değil, dil gelişimini desteklemek için aile ile birlikte okuduğumuz ortak kitaplar ve resimli kartlar da var.” (Ö17).

Benzer şekilde öğretmenlere kapsayıcı eğitim sürecinde dil gelişimi desteklemek için kullandıkları materyaller ve fiziksel ortam özellikleri sorulduğunda ise, büyük bir çoğunluğun kapsayıcı eğitim için özel bir eğitsel materyal kullanmadıkları ve uyarılma süreci ile benzer materyalleri vurguladıkları, yanı sıra, fiziksel ortam ile ilgili de uyarlamalarda yaptıklarından farklı bir değişiklik yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere yapılan bu araştırma kapsamında “kapsayıcı eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Öğretmenlerden sadece 2 tanesi kapsayıcı eğitimi gerekli görmezken, geriye kalan 43 öğretmen kapsayıcı eğitimin gerekliliğini farklı gerekçelerle açıklamışlardır. Bu gerekçeler arasında öğretmemelerin, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi en çok toplumsal bütünlüğün sağlanmasına (f:15) ve fırsat eşitliğine vurgu yaptıkları görülmektedir (f:13):

“Her çocuğun ihtiyaçları ve dil gelişim düzeyleri birbirinden farklı. Aynı zamanda göçle gelen çocuklarımızın farklı uyarlamalara ihtiyacı olduğu için tüm çocukların adil ve eşit eğitim hakları olduğu için gerekli görüyorum.” (Ö33).

Kapsayıcı eğitimle ilgili öğretmen ihtiyaçlarına yönelik kategoriye bakıldığında ise, öğretmenlerin nerdeyse tamamı (f=40) kapsayıcı eğitim ile ilgili çok daha fazla hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö8 “Daha fazla bilgi almak ve tam anlamıyla uygulama yapmak ve bu tür uygulamaları geliştirmek için çeşitli seminerler yapılmalı.” derken Ö18 eğitim ihtiyacını daha detaylı bir şekilde şöyle açıklamıştır:

“Kapsayıcı eğitim hakkında bilgilendirme yapılmalı. Sınıfımızdaki çocuklarımıza mevcut program kazanımları ile desteklemeye çalışıyoruz ama yeterli gelmeyen durumlar oluşuyor. Özellikle yabancı dil problemi yaşadığımızda okullara gönderilen tercüman öğretmenlerde fayda vermiyor. Çünkü gelen öğretmen Türkçeyi bilmediği için anlatmak istediğimizi tercüme edemiyor. Kapsayıcı eğitim hakkında öğretmenler teori ve uygulama aşamaları olan bir hizmet içi eğitime tabi tutulmalı ve kapsayıcı eğitimine yönelik bir program oluşturulmalı veya mevcut program içerisine kapsayıcı eğitim entegre edilmeli. Yabancı çocuklar yaşı ne olursa olsun ilk olarak Türkçe hazırlık sınıflarında gelişimlerine göre Türkçe öğrenmeli.”

Öğretmenler tarafından kapsayıcı eğitim ile ilgili vurgulanan diğer eksiklik destek personel (f:18) ve materyaldir (f:15).

“Okul öncesi eğitimde sayılar fazla olduğunda ve yardımcı elemanlar olmadığında öğretmen aynı anda çok yere yetişmeye çalışması çok yıpratıcı oluyor. Bu sebeple kapsayıcı eğitimi kesinlikle destekliyorum. Ayrımcılığa karşıyım. Ancak şartların öğretmenin uygulama yapmasına uygun olması gerektiğini düşünüyorum. Kalabalık sınıflarda bir sürü malzeme eksiklikten, sınıfları temizleyecek yardımcı elemanlar bile yokken aynı zamanda tamamen özel ilgiye ihtiyaç duyan öğrenciyle ilgilenmek zor olabiliyor. Bu sebeple eğitim ortamının elverişli şartlarda olmasını rica ediyorum. Ancak bu şekilde daha verimli olabilir diye düşünmekteyim.” (Ö7).

“Özel öğrencisi olan öğretmenlere destek verilmiyor. Mesela dil terapisti, mesela özel eğitim öğretmeni Özel öğrenci velisi, öğretmenden mucize beklenen diğer veliler öğretmenin enerjisini özel öğrenciye harcadığını düşünerek rahatsızlığını dile getirebiliyor. Bu sorunlar bütüncül yaklaşım sergileyen kapsayıcı eğitimle asılabilir diye düşünüyorum. Tabii konuya hâkim kişilerin verdiği eğitim ve okullardaki materyal ve destek personel eksikliğinin kapanması ile.” (Ö4).

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, kapsayıcı eğitime yönelik bilgi karmaşası olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde farklı bir materyal kullanmadıkları ve öğrenme ortamında kapsayıcı eğitimi gözeterek bir değişiklik yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği olabilir. Ayrıca araştırmaya katılan birçok öğretmen kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inanmakta, süreçte yaşadıkları bilgi, materyal ve destek personel eksikliğine vurgu yapmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde dil gelişim süreciyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda iki araştırma sorusu üzerinden durulmuştur. Birinci araştırma sorusunda, okul öncesi dönemde uyarlamalarla gerçekleştirilen dil gelişim sürecine; ikinci araştırma sorusunda ise kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiş dil gelişim sürecine yönelik öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma, literatürde kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan diğer çalışmalardan içerik ve kapsam olarak farklıdır (Bayır, 2019; Boyacı, 2017; Düşkün, 2016; Kaysılı ve diğerleri, 2019; Sarıcı Bulut ve diğerleri, 2018; Yaşar ve Amaç, 2018; Yıldırım, 2017). Okul öncesi eğitime yönelik yapılan sınırlı çalışmalar her ne kadar okul öncesi eğitim ile kapsayıcı eğitimi ilişkilendirse de dil gelişimi üzerine odaklanmamaktadır. Dağlıoğlu ve diğerleri (2017) çalışmasında genel anlamda bireysel farklılıkların belirlenmesi ve neler yapıldığı ile ilgili durumları belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca çalışma, Türkiye ile Almanya, İtalya ve Çekya'nın karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Dağlıoğlu ve diğerlerinin yürüttüğü bir başka çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin üstün

yetenekli çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek üzere ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” literatürde önemli bir boşluğu doldurmakla birlikte, kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel ve öğretimsel yaklaşımlarını değerlendirerek bir durum tespiti yapmaktadır. Yürütülen bu çalışmada ise özellikle dil gelişimine odaklanılarak sadece ne ve nasıl sorularına değil; kapsayıcı eğitimi benimseyen eğitsel uygulamaların neden yapılamadığı ve neden başarısız olduğu problemleri ortaya koymaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularını değerlendirirken mülteci çocuklarla yürütülen araştırmalara da değinmek gerekmektedir. Mültecilerin eğitimi ülkemizin önemli sorunları arasındadır ve bu sorunu çözmek amacıyla 2014 yılında açılan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM), mülteciler eğitim almaya başlamışlardır. 2016 itibarıyla ise Türk okullarına geçiş süreci başlamıştır. Okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların da dil gelişimleri ile ilgili süreçte desteklemeleri gerekmektedir (Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin, 2018). Mülteci çocukların yanı sıra çalışan çocuklarla yürütülen çalışma bulguları bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirmek açısından önemlidir. Keskinlik Kara ve Çalık (2012) ilkokul düzeyinde yürüttükleri çalışmada, çalışan çocukların okuma alışkanlığı, Türkçeyi etkili kullanma, okuma ve anlama, etkili konuşma ve dinleme gibi dil gelişimini doğrudan ilgilendiren konularda eğitim ihtiyaçları olduğunu belirlemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri, herhangi bir nedenden dolayı (özel gereksinim, Türkçeyi bilmeme, sosyal-ekonomik dezavantajlı olma vb.) dil gelişiminin daha fazla desteklemesi gereken çocuklarla çalışırken öğrenme süreçlerinde yaptıkları uyarlamalarda, okul öncesi eğitimin ilkelerini gözeterek, çocuğu merkeze alan ve akran etkileşiminden faydalanan bireyselleştirilmiş süreçlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu uyarlama sürecinde öğretmenlerin eğitim programlarında en çok yer verdikleri, etkinlik türlerinin başında drama gelmektedir. Öğretmenler, dil gelişimini desteklemek için planladıkları bu etkinliklerde en çok resimli kart ve hikâye kitaplarından faydalandığını söylerken, fiziksel ortamı düzenlemek içinse dikkat dağıtan uyaranları azaltma ve öğrenme merkezlerini düzenleme yoluna gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler, dil gelişiminin desteklenmesi gereken çocuklarla ilgili var olan uygulamaları değiştirme ve geliştirme gereği duymaktadır. Bu açıdan var olan içeriğin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, yaptıkları uygulamalarda kapsayıcı eğitime dayalı dil gelişimini desteklemeye yönelik etkinlik, materyal ve fiziksel ortam düzenlemesine yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmiş bir öğrenme ortamı, öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları dikkate alan materyalleri içermelidir (Abercrombie, 2009). Böyle bir öğrenme ortamda öğrenciler, dışlanma ve başaramama duygusunu yener; zorlukların üstesinden gelir (Roth ve Szamoskozi, 2005, aktaran Rozenfelde, 2016). Öte yandan

öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun kapsayıcı eğitimle ilgili daha önce hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir. Fakat buna rağmen öğretmenlerin bazıları, kapsayıcı eğitimi kaynaştırma eğitimi ile karıştırmaktadır. Kapsayıcı eğitim ile kaynaştırma eğitimi birbirinden tamamen farklıdır. Kaynaştırma eğitiminde amaç, özel gereksinimli çocukların öğrencilerin, özel eğitime ihtiyaç duymayan çocuklarla aynı sınıf ortamında öğretimine devam etmesidir (Glazzard, Stokoe, Hughes, Netherwood ve Neve, 2010). Kaynaştırma eğitimi, kapsayıcı eğitime tamamen aykırı bir amaca hizmet eder. Çünkü kaynaştırma eğitimi bir tür ayrımcılık olarak değerlendirilebilir. Çünkü kaynaştırma çocuğu tüm eğitim ihtiyaçlarını diğer öğrencilerle birlikte aynı sınıfta almaz. Kaynaştırma için yer aldığı sınıfın ve o sınıftaki çocuklardan farklı olarak engel durumuna göre eğitimler alır. Kapsayıcı eğitim açısından bu bir ayrımcılık olarak görülür. Bu açıdan öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığı ortadadır. Ayrıca kapsayıcı eğitimi, kaynaştırma eğitimi ile karıştıran öğretmenlerin de öğretim sürecini amacına uygun gerçekleştiremeyecekleri düşünülmektedir. Nitekim araştırma bulguları da bunu desteklemektedir. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kapsayıcı eğitim konusunda hiçbir şey yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun aldıkları hizmet içi eğitimlerin ya da öğretmen yeterliklerindeki eksikliğin bir sonucu olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgularında dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenlerin belli bir kısmının kapsayıcı eğitimi, sadece geçici koruma altındaki belli bir gruba yönelik eğitim olarak tanımlamalarıdır. Cinsiyete, dile ve ırka dayalı eğitim, ayrımcılık kapsamına girmektedir (Barthelemy, McCormick ve Henderson, 2016). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin geçici koruma altındakilere pozitif ayrımcılık yaptığı düşünülmektedir. Bu grup dışında kalan çocukların ise negatif ayrımcılığa maruz bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitimin kapsamı ve sınırlılıkları, ilişkili ve ilişkisiz olduğu kavramlarla ilgili yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.
- Kapsayıcı eğitimle ilişkili olarak öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik farkındalıkları artırılmalıdır. Sadece belli bir çocuk grubunu ya da belli bir durumu kapsayıcılık bağlamında değerlendirmelerinin önüne geçilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişim sürecini kapsayıcı eğitimle ilişkilendirebilecek ve öğretim sürecini bu doğrultuda gerçekleştirebilecek deneyimler edinmeleri sağlanmalıdır. Bu deneyimler, ancak öğretmen eğitimleriyle gerçekleştirilebilir. Bu öğretmen eğitimleri ise sadece teorik bilgiye dayanmamalıdır. Kapsayıcı eğitimle ilgili teorik bilgi, uygulamalarla ile bütünleştirilmelidir.
- Okul öncesi dönemde öğretmenlerinin gelişim alanlarına eşit ölçüde önem vermesi gerektiği konusunda farkındalık sahibi olması gerekmektedir. Dil gelişimi açısından bireyin kendini ifade etme becerisinin ise kazandırılması gereken en önemli

becerilerden biri olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden dil gelişimi açısından kapsayıcı eğitimin önemi hakkında öğretmenlerin farkındalıkları artırılmalıdır. Öğretmenler, okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitimin dil gelişimine sağlayacağı yararın ileriki dönemlerde temel dil becerilerinin gelişmesinde ne yönden katkı sağlayacağı konusunda bilinçlendirilmelidir.

Kaynakça

- Abercrombie, D. D. (2009). *The effects of institutional variables, teacher background variables, teacher preparedness, and teachers' performance drivers on teachers' attitudes toward students with learning disabilities in the inclusive classroom*. University of South Alabama, ProQuest Dissertations.
- Arduin, S.(2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121.
- Barthelemy, R. S., McCormick, M., & Henderson, C. (2016). Gender discrimination in physics and astronomy: Graduate student experiences of sexism and gender microaggressions. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 0201191-020119114.
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464.
- Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan hakları evrensel bildirgesi <http://www.un.org/en/documents/udhr/#atop> adresinden erişildi.
- Birleşmiş Milletler. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf adresinden erişildi.
- Boyacı, A. (2017). *Sürdürülebilir Kalkınma Sürecinde Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmenlik*. İnsani ve Kültürel Kalkınma Temelinde Eğitim ve Öğretmen Yetiştirmeyi Yeniden Düşünmek Paneli Yükseköğretim Kurulu 26.12.2017 (YÖK), Ankara.
- Creswell, J.W. (2013) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 3rd edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İmak.
- Erdogan, T., Altinkaynak, S. O., & Erdogan, O. (2013). An analysis of the literacy activities provided by preschool teachers. *Elementary Education Online*, 12(4), 1188-1199.
- Florian, L.(2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.

- Glazzard, J., Stokoe, J., Hughes, A., Netherwood, A., & Neve, L. (2010). *Teaching primary special educational needs*. Trowbridge: Cromwell.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). Examination of the pre-school education program for children aged 36-72 months in terms of including children's right to participation. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. <https://dx.doi.org/10.19128/turje.496261>
- Keskinkılıç Kara, S. B. K., & Çalık, T. (2012). Sokakta çalışan çocukların eğitim ihtiyaçları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3),673-695.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Miles M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. Ed.). CA: Sage.
- Monika, R., Vats, N., & Kour, S. (2015). Inclusive education. dimensions of innovations in education. (Ed. A. Mathur, S. J. Kaur, Y. Sharma, ve J. Padmanabhan). In *Dimension of Innovations in Education* (pp.123-131). New Delhi: New Delhi Publishers.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rozenfelde, M. (2016). Inclusive learning environment for pupils with special needs in general educational institution. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 2(6), 148-158.
- Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupçu Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S. Kurul, V. & Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün Yetenekli Ve Zekâlı Öğrencilerin Bulunduğu Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Eğitimsel Uygulamalar Ölçeğinin geliştirilmesi-İlkokul Öğretmen Formu. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1153-1172.
- Singh, J. D. (2016). Inclusive education in India—concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(13), 3222-3232.
- Şahin, M. G., Ömeroğlu, E., Turupcu Doğan, A., Dağlıoğlu, H. E., Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Kukul, V., Kılıç, E.,& Karataş, S. (2018). Development of "A Scale of Parent Involvement in Inclusive Education Environments for Gifted and Talented Children". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 1007-1034.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Çocukların Dil Gelişim Sürecine Yönelik...

- United Nations (1982). *World Programme of Action Concerning Disabled Persons*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswpa00.htm> adresinden erişildi.
- United Nations. (1993). The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm> adresinden erişilmiştir.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188.
- Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Sage.
- Yaşar, M. R., & Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 611-634.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.