

How do Teachers and Independent Observers Assess the Quality of Inclusive Preschool Classrooms?

¹Hatice Bakkaloğlu ²Özlem Altındağ Kumaş ³Pervin Naile Aykaç

¹Ankara University ²Dicle University ³Bilge Child Activity Center

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the quality of the inclusive preschool classrooms by comparing the evaluations of both independent observers and preschool teachers. The design of the study was a mixed method of qualitative and quantitative research. The study was carried out in 40 inclusive preschool classrooms in Ankara. Forty preschool teachers and 5 independent observers participated in the study. Data were collected by using the information form and Classroom Quality Measurement Form. The quantitative data were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank Test which is appropriate in terms of the research design, and qualitative data were analyzed using descriptive analysis method. As a result of the analyses, the teachers regarded the classrooms as "adequate" in terms of quality, whereas independent observers regarded the same classrooms as "inadequate" and there was a significant difference between the scoring of teachers and independent observers. Since it was seen that the quality of the inclusive preschool classrooms in the study was low, it was thought that studies should be conducted to provide high-quality programs to all children and especially for children with special needs.

Keywords: Inclusion, preschool, classroom quality, children with and without special needs.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 18, No 3, 2017
pp. 229-249
DOI: 10.17679/inuefd.303060

Received : 30.03.2017
Revision1 : 07.05.2017
Revision2 : 20.09.2017
Accepted : 05.11.2017

Suggested Citation

Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). How do teachers and independent observers assess the quality of inclusive preschool classrooms? *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 229-249. DOI: 10.17679/inuefd.303060

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A high-quality early childhood program is based on implementing the principles of developmentally appropriate practices based on the strengths, interests, needs of each child in the group, and on the social-cultural environment in which the children live (Bredenkamp and Copple, 1997). Such programs have a positive impact on the social and emotional development of children in the short and long term, as well as they lead to higher academic achievement and higher levels of behaviors related to school adjustment (NAEYC, 1996). Qualitative early childhood programs positively affect the social and cognitive outputs of all children, particularly of the disadvantaged groups, and improve their educational performance (Campbell and Ramey, 1994; DeLoach, 2012; Paperback, Sunar and Bekman, 2001; Opel, Zaman, Khanom and Aboud, 2012).

Early childhood research studies show that children's developmental achievements are related to the quality of early childhood programs (Barnett, Jung, Wong, Cook and Lamy, 2007, Burchinal et al., 2000, Peisner-Feinberg and Yazejian, 2010). A significant relationship between the achievement of children in developmental areas and classroom quality has led researchers and policy makers to assess and to work on how to improve the quality of preschool programs (Buysse, Wesley, Bryant and Gardner, 1999; Friedman and Amadeo, 1999; La Paro, Sexton and Snyder, 1998; Spiker, Hebbeler and Barton, 2011; Wall, Kisker, Peterson, Carta and Hyun-Joo, 2006). With this work, the results of the studies initiated have shown that high-quality programs should be appropriate to developmental characteristics of all children either with or without special needs and sensitive to the needs of all children (Burchinal et al., 2000; Peisner-Feinberg and Yazejian, 2010). However, while evaluating the quality of early childhood programs, this is not taken into consideration. The quality of the program is considered in general, and the factors related to the inclusion of children with special needs are not addressed (Buysse et al., 1999).

Purpose

The purpose of this study was to evaluate the quality of the inclusive preschool classrooms by comparing the evaluations of both independent observers and preschool teachers.

Method

The study group consisted of 40 classrooms of which three were from private schools, and 37 were from public schools, which provide services for children aged 3 to 6, in Etimesgut, Çankaya, and Mamak districts of Ankara. Forty preschool teachers who worked in these classrooms and five independent observers collected the data. The average age of 40 teachers is 34, and the average experience in the profession is 11 years. The average classroom size is 14, while the age of children in the classrooms is between 4 to 6 years. Three of the teachers had three children, 7 of the teachers had two children, and 30 teachers had one child with special needs in their classrooms. Of these students, 19 had cerebral palsy, 17 had autism, 5 had multiple disabilities, 4 had mental retardation, 2 had developmental delay, 2 had speech and language impairment, 1 had a behavioral disorder, and 1 had a hearing impairment. All but two teachers were graduates of the related faculties of the universities.

The five independent observers who participated in the study were five doctoral students, two were females, and three males, who were enrolled in the "Preschool Inclusion" course at Ankara University, Institute of Educational Sciences, Special Education Doctoral Program. The average age of the independent observers is 34 years (range: 27-42).

An Information Form and Classroom Quality Measurement Form were used To collect data in the study. The Information Form was developed with the aim of collecting information on the characteristics of classrooms, teachers, observers, and students with special needs. The Classroom Quality Measurement Form (CQMF) was developed by Sandall and Schwartz (2008) to evaluate the quality of preschool classrooms that was used in the Building Blocks approach, which was adapted into Turkish by Bakkaloğlu's

editorial (2014). In the form, there are ten questions which are rated on a 3-point Likert-type scale (No: 0, Not Sure: 1, Yes: 2) and the evaluators are asked to give examples for each question.

In the data collection process, firstly permissions were taken from the schools, and the classrooms were identified. After each item in CQMF was explained to the teachers, the forms were given to the teachers and they were asked to evaluate their classrooms. The five independent observers who participated in the study performed an average of 140 (range: 60-180) minutes observations in at least three different activities in the classrooms.

Findings

The quantitative data were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank Test which is appropriate in terms of the research design, and qualitative data were analyzed using descriptive analysis method. To identify inter-observer reliability, two observers made observations at different times at 25% of the classrooms (10 classrooms). Whether there was any difference between the observers' scoring was examined by the Wilcoxon signed rank test, and there was no significant difference between the scorings, and therefore the evaluations were consistent. The reliability of the qualitative data was obtained using the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) [Reliability=Agreements/Agreements+Disagreements], and it was concluded that the sub-themes obtained from the independent observers were 90% similar.

The Wilcoxon signed rank test was used to compare classroom quality assessments of preschool teachers participating in the study with the independent observers. As a result of the analyses, it was found that there was a significant difference between the teachers and the independent observers in the scores of the nine questions in CQMF, and there was no significant difference in one question. These results show that the quality of the inclusive classrooms in preschools was differently evaluated by teachers and independent observers. The quantitative and qualitative findings of independent observers indicated that the quality of classrooms was low in preschools and that the high-quality programs were not offered to all children, especially to children with special needs, and teachers indicated that their classrooms had high quality.

Discussion & Conclusion

Quantitative and descriptive analyses showed that teachers generally evaluated their classrooms' quality as "adequate," while independent observers generally regarded the classrooms as "inadequate." The quantitative and qualitative findings obtained from the evaluations of independent observers in the study indicated that the quality of the inclusive preschool classrooms is low and that high-quality programs are not offered to all children, especially to children with special needs. The reason for this situation might be that the preschool teachers do not have sufficient knowledge and experience in using the knowledge, skills, special techniques and strategies about inclusion, individualization, coping with problem behaviors, adapting preschool curriculum according to characteristics of children (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın and İşcan, 2013).

It is necessary to develop standards for evaluating the quality of preschool classrooms/programs for children with and without special needs, and it is necessary that these standards reflect specific practices which describe inclusive programs. Therefore, it is important to carry out further studies and implementations to identify and have a consensus on the quality dimensions of the classrooms. The attainment of a consensus on standards and practices that define high-quality inclusion will enable meeting needs of all children, as well as children with special needs, and teachers will be able to acquire the knowledge and skills necessary to carry out effective inclusive practices.

When the Turkish literature is examined, it is seen that there is a limited number of studies evaluating the quality of inclusive preschool classrooms. Therefore, although this study provides important information on preschool inclusion in Turkey, it is necessary to increase the studies in this topic to transfer the results of the research into practice. Thus, the quality of preschool classrooms can increase, and the inclusive practices can become more effective.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Niteliğini Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemciler Nasıl Değerlendiriyorlar?

¹Hatice Bakkaloğlu ²Özlem Altındağ ³Pervin Naile Aykaç
¹Ankara Üniversitesi ²Dicle Üniversitesi ³Bilge Çocuk Etkinlik Merkezi

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğinin hem okul öncesi öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilerek sonuçların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Araştırma Ankara ilinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen 40 okul öncesi sınıfta yürütülmüştür. Çalışmaya bu sınıflarda görev yapan 40 okul öncesi öğretmen ile 5 bağımsız gözlemci katılmıştır. Araştırmada veriler Bilgi Formu ve Sınıf Niteliği Ölçümleme Formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan nicel veriler araştırma desenine uygun olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak, nitel veriler ise betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sınıflarını nitelik açısından "yeterli" olarak değerlendirdikleri, buna karşın bağımsız gözlemcilerin aynı sınıfları "yetersiz" olarak nitelendirdikleri; öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların niteliğinin düşük olduğu görüldüğü için, başta özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocuklara yüksek nitelikli programlar sunulmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, okul öncesi, sınıf niteliği, özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 18, Sayı 3, 2017
ss. 229-249
DOI: 10.17679/inuefd.303060

Gönderim Tarihi : 30.03.2017
1. Düzeltme : 07.05.2017
2. Düzeltme : 20.09.2017
Kabul Tarihi : 05.11.2017

Önerilen Atıf

Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. DOI: 10.17679/inuefd.303060

GİRİŞ

İnsan yaşamında 0-8 yaşlar arasını kapsayan erken çocukluk dönemi, çocuğun bedensel, iletişimsel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan en hızlı gelişim gösterdiği ve yaşam döngüsünde çok önemli bir yere sahip olan bir dönem olarak bilinmektedir (Bekman, 2005; Birkan, 2001). Bu kritik dönemde yaşanan tüm deneyimlerin insan yaşamının diğer dönemlerini etkilemesi nedeniyle erken çocukluk dönemine yönelik ilgi giderek artmaktadır (Kartal, 2005). Erken çocukluk yıllarının önemli bir kısmını kapsayan okul öncesi eğitim dönemi (3-5/6 yaş), bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okul öncesi dönemde çocukların gelişimi üzerinde; ailenin (Oktay,1999; Temel, 2001), anne-çocuk ilişkisinin (Bekman, 1998; Bowlby, 2012), toplumsal-kültürel özelliklerin (Li, 2003; Vygotsky, 1978), sosyal çevre ve psikolojik etmenlerin (Bronfenbrenner, 1979; Li, 2003) etkili olduğu bilinmektedir. Çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan bu faktörler dikkate alındığında, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun sosyal çevresi ile etkileşimi giderek önem kazanmaktadır.

İnsanın öğrenmeye en açık olduğu okul öncesi dönemde, çocuğun içinde bulunduğu ortamın gelişim özelliklerine uygun biçimde hazırlanması ve çocuğun çok sayıda ve uygun nitelikteki uyarıcı ile karşı karşıya bırakılması, çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerlemesi açısından oldukça önemlidir (Erdoğan ve Baran, 2003). Dolayısıyla çocuğun gelişiminde etkili olan temel faktörlerden biri, çocuğun devam ettiği erken çocukluk programının niteliğidir (Acarlar, 2013). Yüksek nitelikli erken çocukluk programlarının yüksek nitelikli bir müfredat kullanması beklenmektedir. Bu müfredat, çocukların öğretmenleri, akranları ve çevreleriyle olan öğrenme deneyimleri, etkinlikleri ve etkileşimlerini gün ve gün planlamaya rehberlik etmenin yanı sıra neyin öğretileceği konusuna da rehberlik etmektedir. Yüksek nitelikli bir müfredat, özenle planlanmış, zorlukların üstesinden gelen, katılımı sağlayan, gelişimsel olarak uygun, kültürel ve dilsel açıdan duyarlı ve kapsamlı bir müfredattır (NAEYC, 2004). Yüksek nitelikli bir erken çocukluk programı, gruptaki her bir çocuğun güçlü yönlerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve çocuğun yaşadığı sosyal-kültürel çevreyi temel alan gelişime uygun uygulamaların gerçekleştirilmesi ilkelerine dayanmaktadır (Bredenkamp ve Copple, 1997). Bu tür programlar, kısa ve uzun dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı gibi daha yüksek akademik başarı ve daha yüksek düzeyde okula uyum davranışlarının da ortaya çıkmasını sağlamaktadır (NAEYC, 1996). Nitelikli erken çocukluk programları başta dezavantajlı gruplar olmak üzere tüm çocukların sosyal ve bilişsel çıktılarını olumlu yönde etkilemekte ve eğitimsel performanslarını geliştirmektedir (Campbell ve Ramey, 1994; DeLoach, 2012; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001; Opel, Zaman, Khanom ve Aboud 2012). Araştırmacılar yüksek nitelikli çocuk bakım merkezlerine devam eden çocukların okulda anasınıfı boyunca daha iyi performans sergilediklerini ve bu farklılıkların en az ikinci sınıfa kadar sürdüğünü bulmuşlardır (DeLoach 2012; Opel ve diğ., 2012; Peisner-Feinberg ve diğ., 1999). Ayrıca okul başarısızlığı açısından risk altında olan çocukların, düşük nitelikli okul öncesi programlardan olumsuz yönde daha fazla etkilendikleri ve yüksek nitelikli programlardan daha büyük yararlar sağladıkları görülmüştür (Eurydice, 2009; Peisner-Feinberg ve diğ., 1999). 2000'li yılların başlarında yürütülen bir dizi çalışmada, yüksek nitelikli okul öncesi programlar ile çocukların ilköğretimdeki dil gelişimi, okuma-yazma ve matematik becerileri arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir (Barnett, Jung, Wong, Cook ve Lamy, 2007; National Research Council, 2009).

Erken çocukluk döneminde yürütülen araştırmalar, çocukların gelişim alanlarındaki kazanımlarının erken çocukluk programlarının niteliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Barnett, Jung, Wong, Cook ve Lamy, 2007; Burchinal ve diğ., 2000; Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2010). Çocukların gelişim alanlarındaki kazanımları ile sınıf niteliği arasında önemli bir ilişkinin bulunması, araştırmacıları ve politika yapımcıları okul öncesi programlarının kalitesini değerlendirmeye ve kalitenin nasıl arttırılacağı konusunda çalışmaya yönlendirmiştir (Buysse, Wesley, Bryant ve Gardner, 1999; Friedman ve Amadeo, 1999; La Paro, Sexton ve Snyder, 1998; Spiker, Hebbeler ve Barton, 2011; Wall, Kisker, Peterson, Carta ve Hyun-Joo, 2006). Bu yönlendirme neticesinde yapılan çalışmaların sonuçları (Burchinal ve diğ., 2000; Peisner-Feinberg ve Yazejian, 2010), yüksek nitelikli programların özel gereksinimli olsun olmasın tüm çocukların gelişim özelliklerine uygun ve tüm çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiğini göstermiştir. Buna karşın erken çocukluk programlarının kalitesi değerlendirilirken bu durum göz önünde bulundurulmamakta, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin unsurlar ele alınmaksızın genel olarak programın kalitesine bakılmaktadır (Buysse ve diğ., 1999). İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarının niteliği ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir (Bailey,

Clifford ve Harms, 1982; Buysse ve diğ., 1999; Gallagher ve Lambert, 2006; La Paro ve ark.,1998; Odom ve Bailey, 2001; Spiker ve diğ., 2011; Yılmaz, 2014; Yılmaz, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2016).

Ulusal alanyazında okul öncesi sınıfların niteliğini değerlendirmek için yaygın şekilde kullanılan iki değerlendirme aracı bulunmaktadır. Bu değerlendirme araçlardan ilki, Harms, Clifford ve Cryer (1998) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (ECERS) ya da bu ölçeğin revize edilmiş versiyonu olan ECERS-R'dir. Ölçeğin revize edilmiş versiyonuna kaynaştırma ve kültürel duyarlılıklara hassas maddeler eklenmiştir. ECERS/ECERS-R, sınıf alanı ve mobilyalar, rutin kişisel bakım, dil ve akıl etme, aktiviteler, etkileşim, program yapısı ile aile ve personel olmak üzere yedi alt ölçekte yer alan 43 maddeden oluşmaktadır ve ölçek gözlem ile görüşmeye dayalı olarak doldurulmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Kler Klodya Tovim (1996) tarafından yapılmış, güvenilirlik katsayısının 0.96 olduğu bulunmuş ve ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu vurgulanmıştır (Tovim, 1996).

Erken çocuklukta kaynaştırma uygulamaları yürütülen eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçek Soukakaou (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Kaynaştırma Sınıf Profili (KSP)'dir. Bu ölçek 2-5 yaş aralığındaki çocukların devam ettiği kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların günlük sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. KSP'nin kullanılabilmesi için sınıfta en az bir çocuğun gelişimsel yetersizlik nedeniyle tanı almış olması gerekmektedir (Soukakaou, 2012). Bu ölçek ilk olarak 2007 yılında 11 madde ile oluşturulmuş, aynı araştırmacı tarafından 2012 yılında bir madde eklenerek 12 madde olarak güncelleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılarak doldurulan ve Likert tipi olarak düzenlenen KSP, 1-7 puan arasında derecelendirme yapılarak uygulanmaktadır. KSP; ortam ve materyallerin uyarlanması, akran etkileşimine yetişkin katılımı, çocukların oyununa yetişkin rehberliği, çatışma çözme, katılım, yetişkin-çocuk sosyal etkileşimi, sosyal iletişim için destekleme, grup etkinliklerini uyarlama, etkinlikler arası geçiş, geribildirim, çocukların bireysel gereksinimlerini ve amaçlarını planlama ve izleme olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. KSP'nin Türkçe'ye uyarlanması ve güvenilirlik çalışmaları Yılmaz (2014) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin gözlemciler arası güvenilirliğinin %92 olduğu bulunmuştur.

Uluslararası alanyazında ECERS kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, Bailey ve diğerleri (1982) toplum tabanlı erken çocukluk eğitimi programları ile ayrıştırılmış erken çocukluk özel eğitim programlarının niteliğini karşılaştırmışlar ve ayrıştırılmış erken çocukluk özel eğitim sınıflarının ECERS'dan aldıkları puanların erken çocukluk eğitimi sınıflarından daha düşük olduğunu bulmuşlardır. La Paro ve diğerleri (1998) çalışmalarında, ayrıştırma ve kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların niteliğini karşılaştırmışlar ve bu iki programın niteliğinin benzerlikler gösterdiğini ve her iki programında orta düzeyde kaliteye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Buysse ve diğerleri (1999) ise, kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflar ile normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği erken çocukluk eğitimi sınıflarının niteliği ECERS-R kullanarak değerlendirmişler ve kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların, erken çocukluk eğitimi sınıflarından anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını bulmuşlardır.

KSP'nin kullanıldığı uluslararası alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ilkinde anasınıfları ve birinci sınıfa devam eden çocukların sınıflarının niteliğini yordayan değişkenler ve bu değişkenlerin özel gereksinimli olan çocukların sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimli olan çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri ve kaynaştırma sınıf niteliği yordayıcıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu ve bu yordayıcıların sosyal etkileşimi desteklediği belirlenmiştir (Matz, 2013). Yunanistan'da yapılan bir diğer çalışmada (Aristea ve Anastasia, 2015), kaynaştırma uygulamaları yürütülen 4-6 yaş arası çocukların devam ettiği sınıflardaki sınıf içi uygulamalar KSP ile değerlendirilmiş, sınıf içi uygulamaların genel olarak düşük puanlandığı bulunmuş ve sınıf içi uygulamalarının niteliğini artırma konusunda desteğe ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Son olarak İsveç'te yapılan bir çalışmada (Lundqvist, Westling ve Siljehang, 2016) ise, KSP ile değerlendirilen sınıf içi uygulamaların maddelere göre değişiklik gösterdiği, ancak hiçbir maddenin en yüksek puan olan 7'yi ve en düşük puan olan 1'i almadığı belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak puanlamaların düşük olduğu, bu durumun ölçeğin geliştirildiği ülke ile İsveç eğitim sistemindeki kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Ulusal alanyazında okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini inceleyen yedi çalışma (Aksoy, 2009; Feyman, 2006; Göl-Güven, 2009; Güçhan- Özgün 2011; Kalkan, 2008; Solak, 2007; Tekmen, 2005) bulunduğu, bu çalışmalarda veri toplamak amacıyla ECERS/ECERS-R ölçeğinin kullanıldığı ve çalışmalarda özel ve kamuya ait kurumlardaki eğitim ortamlarının niteliğinin karşılaştırıldığı, buna karşın okul öncesinde kaynaştırma

uygulamaları yürütülen sınıflarının kalitesini inceleyen sadece iki çalışma (Yılmaz, 2014; Yılmaz, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2016) bulunduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesini ECERS/ECERS-R kullanarak inceleyen ilk çalışmada (Tekmen, 2005) Ankara il merkezinde bulunan 190'ı özel bakım evi, 3'ü resmi bakım evi, 24'ü resmi anaokulu ve 43'ü özel anaokulu olan toplamda 260 okul öncesi kurumun yapısal ve işlevsel niteliğinin karşılaştırılmış ve bu kurumlardaki eğitim ortamlarının niteliğinin "iyi" seviyesinin altında olduğu belirlenmiştir. Feyman (2006) da Ankara ilindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesini karşılaştırdığı çalışmada resmi okullardaki anasınıflarının kalitesinin "çok az", özel okuldaki anasınıflarının ise "çok az ile iyi arasında" olduğunu; eğitim ortamlarının kalite düzeyleri yükseldikçe çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin de arttığını bulmuştur. Solak (2007), resmi ve özel anaokullarının kalitesini belirlemek amacıyla 16 anaokulundan veri toplamış ve resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının nitelikleri arasında Rutin Kişisel Bakım, Dil ve Akıl Etme, Personel, Çocuk Etkileşimi boyutlarında özel anaokulları lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Kalkan (2008) ise çalışmasında Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin fiziksel ortam koşulları açısından incelenmesi ve kurum anaokulları, MEB bağımsız anaokulları ile özel anaokullarının kalitelerinin karşılaştırılmasını amaçlamış ve anaokullarının puan ortalamalarının "iyi" düzeyinin altında olduğunu ve bu anaokullarının fiziksel ortam koşulları açısından kaliteleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Aksoy (2009), Tokat ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki ortamların niteliklerinin kurum türüne ve öğretmen ile yöneticilerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmada sınıfların Sınıf Alanı ve Mobilyalar ile Aile ve Personel boyutlarının niteliğinin "çok az", Rutin Kişisel Bakım, Dil ve Akıl Etme ve Etkileşim boyutlarının niteliğinin "çok az ile iyi arasında" ve Aktiviteler ve Program Yapısı boyutunun niteliğinin ise "yetersiz ile çok az arasında" olduğunu, okul türüne göre ölçeğin alt boyutlarında nitelik açısından anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Resmi ve özel anaokullarının kalite düzeylerini inceleyen bir diğer çalışmada Göl-Güven (2009), genel olarak her iki okul türünde de kalitenin "çok az" olduğunu bulmuştur. Balıkesir il merkezindeki okul öncesi eğitim ortamlarının kalitesinin değerlendirildiği çalışmada (Güçhan-Özgün 2011) ise, diğer çalışmaların bulgularına benzer olarak eğitim ortamlarının genelde "çok az" ve "iyi" seviyesinde puanlar aldıkları görülmüştür.

Okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen ortamların niteliğini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalardan ilkinde Yılmaz (2014), Ankara ilinde bulunan 2-5 yaş arasındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların devam ettiği 20 (13 özel ve 7 resmi) okul öncesi sınıfı KSP kullanarak değerlendirmiş ve bu sınıfların kalitesinin "yetersiz-sınırlı" kategorileri arasında yer aldığını bulmuştur. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları yürütülen ortamların niteliğini yordayan değişkenleri incelemeyi amaçlayan ikinci çalışmada (Yılmaz ve diğ., 2016) ise, kaynaştırma sınıflarının kalitesinin "yetersiz-sınırlı" arasında olduğu ve öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ve kaynaştırma konusunda eğitim alma durumlarının kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordadığı görülmüştür.

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları yürütülen ilk eğitim kademesi olan okul öncesi sınıflarda (Poyraz ve Dere, 2006) özel gereksinimli olan çocukların kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri için erken dönemde gereksinimlerine uygun şekilde eğitim alıp desteklenmelerinin gerektiği (Ersoy ve Avcı, 2000) bilinmektedir. Gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde ihtiyaçlarına yönelik destek alan özel gereksinimli çocukların, akranlarına göre daha iyi gelişim gösterdikleri dikkate alındığında, erken dönemde bu çocuklara uygun ve nitelikli eğitimin sunulmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Batu, 2000). Okul öncesinde tüm çocuklara yüksek nitelikli programlar sunulmadığında, kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocuklara sağlanan ek destekler de daha az etkili olduğundan, kaynaştırma sınıflarının yüksek kaliteli olması tüm çocukların gelişim ve öğrenmesi için hayati önem taşımaktadır (NAEYC, 2009). Dolayısıyla okul öncesi sınıfların kalitesinin değerlendirilmesi hem özel gereksinimli olan hem de olmayan çocukların gelişimi için hayati öneme sahiptir. Oysaki ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarının niteliğini değerlendiren sadece iki çalışma (Yılmaz, 2014; Yılmaz ve diğ., 2016) bulunduğu ve bu çalışmalarda sınıfların niteliğinin sadece bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirildiği ve öğretmenlerin bakış açılarının ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların kalitesinin hem öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmesinin önemli olduğu ve bu çalışmadan elde edilen bulguların okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece araştırmanın okul öncesi kaynaştırma ortamlarının tüm çocukların gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmesine yardımcı olacağı beklenmektedir. Ayrıca sınıf niteliğini değerlendirmek amacıyla bu çalışmada kullanılan değerlendirme aracının, alanda kullanılacak araç sayısının artmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada kaynaştırma sınıflarının niteliğinin hem okul öncesi öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Kaynaştırma sınıflarının niteliğinin hem okul öncesi öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirildiği ve değerlendirme sonuçlarının karşılaştırıldığı bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Nicel araştırmaların temel amacı, elde edilen bulguları sayısal değerlerle ifade etmek ve ölçebilmektir. Nitel araştırmalar ise araştırma probleminin daha açık ve net bir şekilde belirlenmesine ve elde edilen verilerin daha derinlemesine incelenmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nicel ve nitel verilerin birbirlerini destekleyecek şekilde kullanılması, araştırmalarda veri çeşitliliği sağlayarak araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmakta, tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemleri ile cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya yardımcı olarak mevcut tüm yöntemleri kullanılabilmesini mümkün kılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Karma yöntem araştırmalarında veri toplamada *yakınsayan desen*, *açımlayıcı desen*, *keşfedici desen*, *iç içe desen*, *dönüştürücü desen* ve *çok aşamalı desen* olmak üzere altı farklı veri toplama yöntemi bulunmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Bu araştırmada veriler eş zamanlı toplanarak iki bilgi türüne de eşit olarak ağırlık verilen yakınsayan desen kullanılmıştır. Çalışma grubundan hem Sınıf Niteliğini Ölçümleme Formu aracılığıyla sınıfların niteliğine ilişkin nicel veri, hem de formda yer alan maddelere ilişkin örnekler verilmesi ve açıklamalar yapılması istenerek nitel veri toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Etimesgut, Çankaya ve Mamak ilçelerindeki kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü 3-6 yaş çocuklarına hizmet veren üçü özel, 37'si ise devlet anaokullarındaki 40 sınıf oluşturmaktadır. Araştırma verileri okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla daha fazla zaman geçirmeleri, dolayısıyla onları daha iyi tanımaları amacıyla öğretim yılının ikinci döneminde (Bahar) toplanmıştır. Bu sınıflarda çalışan 40 kadın okul öncesi öğretmen ve beş bağımsız gözlemci veri toplama sürecinde görev almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	N	\bar{X}	ss	Ranj
Yaş (yıl)		34	.61	22-50
Deneyim (yıl)		11	6.30	1-30
Sınıf mevcudu (çocuk sayısı)	40	14	5.30	5-28
Sınıf yaş düzeyi (çocuk yaşı)				
4 Yaş	11			
5 Yaş	19			
6 Yaş	10			
Mezun olunan program/okul				
Eğitim Fakültesi	20			
Mesleki Eğitim Fakültesi	9			
Açık Öğretim Fakültesi	9			
Kız Meslek Lisesi	2			

Tablo 1'e göre öğretmenlerin yaş ortalaması 34, deneyim ortalaması 11 yıldır. Sınıfların mevcut ortalaması 14, sınıflardaki çocukların yaşı 4-6 arasındadır. Öğretmenlerden üçünün sınıfında 3, yedisinin 2, 30'unun ise 1 özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Bu çocukların 19'u serebral palsi, 17'si otizm, 5'i çoklu engelli, 4'ü zihinsel engelli, 2'si gelişim geriliği, 2'si dil-konuşma bozukluğu ve 1'i davranış bozukluğu ve 1'i işitme engeli tanısına sahiptir. İki dışında tüm öğretmenler üniversitelerin ilgili fakültelerinden mezundur.

Çalışmaya katılan beş bağımsız gözlemci ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Doktora Programı'nda "Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma" dersini alan, yaş ortalaması ise 34 yıl (ranj: 27-42) olan ikisi kadın, üçü erkek beş doktora öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda çalışan öğretmenlerin demografik bilgileri ve sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri hakkında bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve her öğretmenin kendi sınıfı için bir kez doldurduğu *Bilgi Formu* ve Sandall ve Schwartz (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye çevirisi yapılan (Çev. Ed. Bakkaloğlu, 2014) Temel Yapı Taşları Yaklaşımında okul öncesi sınıfların niteliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan *Sınıf Niteliğini Ölçümleme Formu (SNÖF)* kullanılmıştır. Formda 3'lü likert tipi (Hayır: 0, Emin Değilim: 1, Evet: 2) derecelendirme yapılan 10 soru bulunmaktadır. Formda ayrıca değerlendirmecilerden her bir soru için örnekler vermeleri ve açıklamalar yapmaları istenmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, bu izin yazısıyla birlikte kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 40 öğretmene veri toplama araçları verilmiştir. Öğretmenlerden öncelikle Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiş, ardından da SNÖF'te yer alan her bir madde öğretmenlere açıklanmıştır. Öğretmenlerden formdaki maddeleri üçlü derecelendirme kullanarak doldurmaları ve her bir madde için örnekler vererek açıklamalar yapmaları istenmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce bir toplantı yapılarak veri toplama aracı olan SNÖF'ün her bir maddesi bağımsız gözlemciler tarafından gözden geçirilmiş ve bu formun nasıl uygulanacağı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Araştırmaya katılan beş bağımsız gözlemci, SNÖF'ü kullanarak aynı öğretmenlerin sınıflarında en az üç farklı sınıf etkinliği boyunca ortalama 140 dakika (ranj: 60-180 dakika) süren gözlemler yapmışlardır. Ayrıca öğretmenlere sorular sormuşlar ve sınıfa ilişkin dokümanları incelemişlerdir. Bağımsız gözlemcilerde öğretmenler gibi formdaki maddeleri işaretlemiş ve örnekler vererek açıklamalar yapmışlardır.

Bağımsız gözlemcilerin yaptığı nicel değerlendirmelerin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla gözlem yapılan sınıfların %25'inde (10 sınıf) iki bağımsız gözlemci farklı zamanlarda bağımsız gözlemler yapmıştır. Bağımsız gözlemcilerin nicel değerlendirmeleri arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve gözlemcilerin değerlendirilmeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p=.41$), dolayısıyla gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında tutarlılık olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde nitel değerlendirmeler içinde bağımsız gözlemciler arası uyuma bakılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bağımsız gözlemciler arasındaki uyum birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri değerlendirmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür (Karasar, 2005). Nitel verilerdeki güvenilirliğe Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılarak bakılmış ve bağımsız gözlemcilerden elde edilen alt temalarının %90 oranında benzer olduğu sonuncuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bilgi Formu ve SNÖF kullanılarak araştırma verileri toplandıktan sonra, tüm nicel veriler SPSS 17.0 paket programına aktarılmıştır. Daha sonra çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırma sorularına yanıt aramak için gerekli analizler yapılmıştır. Çalışmada ilk önce elde edilen nicel verilerin betimsel analizleri yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve ölçümlerin çarpıklık katsayısının -3.64, basıklık katsayısının ise -8.41 olduğu, Kolmogorov-Smirnov testine göre de ölçümlerin normal dağılım göstermediği ($K-S(z)=0.01$; $p<.05$) belirlenmiştir (Karasar, 2005). Bu nedenle öğretmenler ve bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla nonparametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin ise betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılan, birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasıdır (Kuş, 2011). Bu amaçla ayrıntılı biçimde betimlenen veriler yorumlanır ve veriler arasındaki ilişkilerinin incelenmesi ile sonuca ulaşılır. Betimsel analizde, elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak amacıyla, doğrudan alıntılara da yer verilebilmektedir. Veriler sistematik bir biçimde betimlendikten sonra betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta ve birtakım sonuçlar elde edilmektedir. Betimsel analiz süreci, analiz için çerçeve

oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olarak adlandırılan dört basamaktan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada da nitel veriler, bu dört basamak dikkate alınarak çözümlenmiştir: *Betimsel analiz için çerçeve oluşturma* aşamasında öğretmen ve bağımsız gözlemcilerden elde edilen veriler bağımsız gözlemciler tarafından incelendikten sonra SNÖF'de verilen her yanıt ile ilgili alt temaların oluşmasına yardımcı olan veriler belirlenmiştir. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi* aşamasında elde edilen veriler oluşturulan çerçeveye göre okunmuş ve düzenlenmiş ve SNÖF'e verilen ilgili yanıtlar doğrultusunda alt temalar düzenlenmiştir. *Bulguların tanımlanması* aşamasında düzenlenen veriler tanımlanarak daha anlaşılır ve okunur duruma getirilmiş, tanımlanan nitel veriler sayısallaştırılarak frekansları hesaplanmıştır. *Bulguların yorumlanması* aşamasında ise, SNÖF'e öğretmenlerin ve bağımsız gözlemcilerin verdikleri her bir yanıt önce sistematik ve açık bir biçimde analiz edilmiş, sonra ortaya çıkan temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenler ve bağımsız gözlemcilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada ilk olarak SNÖF kullanılarak toplanan nicel verilerin analizi, daha sonrada nitel verilerin analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda özetlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenler ve bağımsız gözlemcilerin sınıf niteliği hakkındaki nicel puanlamalarına ilişkin betimsel analiz sonuçları, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemcilerin Puanlamalarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

SNÖF Sorular	\bar{X}		SS	
	Ö	BG	Ö	BG
1. Çocuklar, zamanlarının çoğunu materyallerle ya da diğer çocuklarla oynayarak ve çalışarak geçiriyorlar mı?	1.90	1.05	.44	.87
2. Çocuklar gün boyunca çeşitli etkinliklere erişebiliyorlar mı?	1.97	1.08	.15	.69
3. Öğretmenler, gün içinde farklı zamanlarda, çocuklarla bireysel, küçük grup ve tüm grup olarak çalışıyorlar mı?	1.95	.87	.31	.96
4. Sınıf çocukların özgün sanat çalışmaları, kendi yazıları ve söyleyerek yazdırdıkları öykülerle süsleniyor mu?	1.93	.67	.35	.91
5. Çocuklar etkili (örneğin, kendi ilgileri ve deneyimleriyle ilişkili olan) bağlamlarla öğreniyorlar mı?	1.90	.65	.44	.70
6. Çocuklar projeler üzerinde çalışırlar mı ve oynamak, keşfetmek için zamanları var mı?	1.90	1.08	.37	.85
7. Çocukların, her gün sınıf dışında oynama ve keşfetme fırsatları var mı?	1.03	.95	.88	.90
8. Öğretmenler, gün içinde çocuklara bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde kitap okuyor mu?	1.72	.35	.67	.62
9. Müfredat, ek yardıma gereksinim duyanların yanı sıra ileride olanlar için de uyarlanıyor mu?	1.77	.25	.87	.54
10. Çocuklar ve aileleri, erken çocukluk programında kendilerini güvenli ve emniyette hissediyorlar mı?	1.87	1.05	.33	.62

Not= Ö: Öğretmen, BG=Bağımsız Gözlemci

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin ilk altı soruya verdikleri cevap ortalamalarının ≥ 1.90 olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ilk altı soruya "evet" cevabı vermiştir. Yedinci soru dışındaki 8., 9. ve 10. soru ortalamalarının da evet ile emin değil arasında olduğu ve daha sıklıkla evet cevabı (> 1.7) verildiği görülmektedir. Bağımsız gözlemcilerin cevap ortalamalarına bakıldığında ise ortalamalarının .25 ile 1.08 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç bağımsız gözlemcilerin soruları büyük oranda hayır ile emin değilim arasında puanladığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerle bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerinin farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise Tablo 3'te özetlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, 7. soru dışında SNÖF'te yer alan tüm sorularda öğretmenlerin puanlamaları ile bağımsız gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı farklılık ($p < .05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemcilerin Puanlamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SNÖF	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Soru 1	5.50	55.00	-2.97*	.003**
Soru 2	4.00	28.00	-2.46*	.014**
Soru 3	12.00	276.00	-4.56*	.000**
Soru 4	14.94	403.50	-4.95*	.000**
Soru 5	17.00	561.00	-5.17*	.000**
Soru 6	11.50	253.00	-4.23*	.000**
Soru 7	11.50	184.00	-1.92*	.054
Soru 8	17.84	553.00	-5.19*	.000**
Soru 9	14.69	382.00	-4.25*	.000**
Soru 10	7.00	63.00	-1.98*	.048**

*Pozitif sıralar temeline dayalı, **p<.05

Çalışmadan elde edilen nitel verilerin betimsel analizi yapıldıktan sonra her bir soruya ilişkin ortaya çıkan temalara göre öğretmenler ve bağımsız gözlemcilerin verdiği yanıtların sıklığı da Tablo 4'te verilmiştir. Ayrıca SNÖF'te yer alan her bir soruya ilişkin olarak öğretmenler ile bağımsız gözlemcilerden yapılan alıntılarda aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilk soruya (*Çocuklar, zamanlarının çoğunu materyallerle ya da diğer çocuklarla oynayarak ve çalışarak geçiriyorlar mı?*) ilişkin öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin görüşleri incelendiğinde, bu soruya çalışmaya katılan öğretmenlerin 39'unun, "evet", bağımsız gözlemcilerin ise 29'unun "evet" ve 9'unun "hayır" cevabı verdiği görülmektedir. Öğretmenler çocukların zamanlarının çoğunu sınıfta yer alan materyallerle oynayarak, sanat etkinlikleri, şarkılar-oyunlar, kitap okuma, drama gibi etkinliklere katılarak geçirdiklerini bildirmişlerdir. Örneğin, 13 nolu sınıfın öğretmeni "Serbest zaman etkinliklerinde çocuklar sınıf içerisinde materyaller ve arkadaşları ile oynamaktadırlar." görüşünü, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci de "Çocuklar evcilik merkezi, blok merkezi gibi merkezlerde birlikte oynayarak vakit geçiriyorlar." şeklinde benzer bir görüş bildirerek bu soruya "evet" cevabı vermişlerdir. 1 nolu sınıfın öğretmeni ise "Her zaman oyun arkadaşlarıyla ilişki halindedir. Sınıfımızda pasif durumda oldukları gözlemlenmedi." görüşünü bildirerek bu soruya "evet" yanıtı verirken, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci ise "Çocuklar zamanlarının çoğunu materyallerle ya da çocuklara oynayarak geçirmiyorlar. Gün içerisinde yapılandırılmış bir iki etkinlik dışında zamanlarını öğretmenin gözlem yapmadığı serbest zaman etkinliklerinde veya çizgi film seyrederek geçiriyorlar." görüşünü bildirerek bu soruya "hayır" cevabı vermiştir.

İkinci soruya (*Çocuklar gün boyunca çeşitli etkinliklere erişebiliyorlar mı?*) öğretmenlerin tamamı "evet" cevabı vererek, öğrencilerin gün içinde çeşitli etkinliklerle vakit geçirdiklerini ve farklı materyallere ulaşabildiklerini bildirmişlerdir. Bağımsız gözlemcilerin ise 28'i "evet", 9'u "hayır" cevabı vermiştir. Örneğin, 25 nolu sınıfın öğretmeni "Gün boyunca çeşitli etkinlikler planlıyoruz; oyun bahçesine çıkıyoruz, hikâye okuyoruz, şarkı söylüyoruz." derken, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci de "Oyun etkinliği, sanat etkinliği, kitap okuma gibi gün boyunca çeşitli etkinlikler yapılıyor." şeklinde benzer görüşler bildirerek bu soruya "evet" cevabı vermiştir. 10 nolu sınıfın öğretmeni ise "Eğitici oyuncaklar, sanat etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri yapılıyor." görüşünü bildirerek bu soruya "evet", aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci ise "Daha çok sanat etkinlikleri yapılıyor. Bu etkinliklerde yaratıcılık ön planda değil. Sanat etkinlikleri çok yapılandırılmış, sınırları belli ve daha çok boyama çalışmaları yapılıyor" görüşünü bildirerek bu soruya "hayır" cevabı vermiştir.

Öğretmenlerin tamamı üçüncü soruya (*Öğretmenler, gün içinde farklı zamanlarda, çocuklarla bireysel, küçük grup ve tüm grup olarak çalışıyorlar mı?*) "evet", bağımsız gözlemcilerin ise 24'ü "hayır" cevabı vermiştir. Öğretmenler öğrenciler ile bireysel, küçük grup ve tüm grup olarak çalıştıklarını, bağımsız gözlemcilerin 24'ü ise, öğretmenlerin öğrencilerle sadece büyük grup olarak çalıştıklarını bildirmişlerdir.

Dördüncü soruya (*Sınıf çocukların özgün sanat çalışmaları, kendi yazıları ve söyleyerek yazdırdıkları öykülerle süsleniyor mu?*) öğretmenlerin 39'u "evet", sadece biri "hayır" derken, bağımsız gözlemcilerin 19'u "hayır" cevabı vermiştir. Öğretmenler, öğrencilerin sanat ve proje çalışmalarını sınıf içinde veya koridorlarda sergilediklerini, bağımsız gözlemcilerin ise 19'u sınıfta/koridorda öğrencilerin sadece boyama, yapııştırma gibi sanat etkinliklerinin asılı olduğunu herhangi bir yazılı etkinliğin asılı olmadığını bildirmişlerdir. Örneğin,

8 nolu sınıfın öğretmeni bu soruya “Çocukların artık malzemelerle yaptıkları resimler, kendilerine özgün yaptıkları hikâyeler, yapılan çeşitli düşünme-çiz çalışmaları sınıfa getirilerek sergilenmektedir.” diyerek “evet”, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci ise “Sadece boyama çalışmaları sınıf panosuna asılmış. Herhangi bir yazılı materyal asılı değil.” şeklinde görüş bildirerek “hayır” cevabı vermiştir.

Tablo 4.

Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemcilerin Görüşlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sorular/Temalar	Öğretmenler			Bağımsız Gözlemciler		
	2 (Evet)	1 (Emin Değilim)	0 (Hayır)	2 (Evet)	1 (Emin Değilim)	0 (Hayır)
<i>1 (Toplam)</i>	39	-	1	29	2	9
Etkinlikler	17	-	1	14	-	8
Materyaller	14	-	-	12	2	1
Materyallere ulaşılabilirlik	4	-	-	2	-	-
İlgi köşeleri	4	-	-	1	-	-
<i>2 (Toplam)</i>	40	-	-	28	3	9
Etkinlikler	27	-	-	28	-	9
Materyallere ulaşılabilirlik	12	-	-	-	3	-
Görüş yok	1	-	-	-	-	-
<i>3 (Toplam)</i>	40	-	-	13	3	24
Bireysel	-	-	-	1	-	-
Küçük grup	1	-	-	1	-	-
Büyük grup	3	-	-	2	-	24
Hepsi	36	-	-	9	-	-
<i>4 (Toplam)</i>	39	-	1	18	3	19
Sadece sanat etkinlikleri	18	-	-	2	3	19
Koridorda sanat etkinlikler	14	-	-	13	-	-
Sınıf ve koridorda sanat etkinlikleri	5	-	-	2	-	-
Hepsi	2	-	-	1	-	-
<i>5 (Toplam)</i>	37	-	3	6	12	22
Serbest zaman çalışmalarında	18	-	-	-	-	--
Etkinliklerde	15	-	-	6	12	-
Görüş yok	-	1	-	-	-	-
Drama çalışmalarında	1	-	-	-	-	-
<i>6 (Toplam)</i>	38	-	2	17	5	18
Proje	25	-	-	17	-	-
Zaman sıkıntısı	-	-	2	-	-	-
Bahçe	6	-	-	-	-	-
Alan gezisi	7	-	-	-	-	-
<i>7 (Toplam)</i>	13	2	15	11	8	21
Bahçe	13	-	-	-	-	-
Görüş yok	-	2	-	-	-	-
Fiziki şartların yetersizliği	-	-	15	-	8	17
İhtiyaç hissetmeme	-	-	-	-	-	4
<i>8 (Toplam)</i>	36	-	4	11	8	21
Bireysel	1	-	-	9	-	-
Küçük grup	1	-	-	-	-	-
Büyük grup	27	-	-	2	-	21
Hepsi	7	-	-	-	-	-
<i>9 (Toplam)</i>	26	2	12	5	-	35
Görüş yok	-	2	3	-	-	-
BEP uygulanması	6	-	-	-	-	-
Program uyarlanması	17	-	-	5	-	-
Müfredatın uygun olmaması	-	-	9	-	-	-
Kaynaştırma	3	-	-	-	-	-
Programın farklılaştırılmaması	-	-	-	-	-	35

10 (Toplam)	36	4	-	28	8	4
Mutlu	28	-	-	-	-	-
Güvenli	8	-	-	-	-	-
Zaman sorunu	-	4	-	-	-	-
Memnun	-	-	-	28	-	-

Soru beşe (*Çocuklar etkili (örneğin, kendi ilgileri ve deneyimleriyle ilişkili olan) bağlamlarla öğreniyorlar mı?*) öğretmenlerin 37'si "evet", bağımsız gözlemcilerin ise 22'si "hayır" cevabı vermiştir. Öğretmenler serbest zaman çalışmalarında, hikâye okuma, boyama, kesme yapıştırma gibi etkinliklerde öğrencilerin ilgi ve deneyimlerinden yararlandıklarını bildirmişleridir. Örneğin, 16 nolu sınıfın öğretmeni bu soruya "Serbest zaman çalışmalarında merkezlerde geçirdikleri sürede onlar için etkili bir öğrenme oluşturuluyor." şeklinde görüş bildirerek "evet", aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci ise "Öğretmen serbest zaman etkinliklerinde öğrencilerin kendi ilgilendiği merkezlerde zaman geçirmesine olanak veriliyor ama çocuklar merkezle ilgili bir şeyler sormak istediklerinde ya da yaptıkları konusunda konuşmak istediklerinde öğretmenden yeterli geribildirim alamıyorlar." diyerek "hayır" cevabı vermiştir.

Öğretmenlerin 38'i altıncı soruya (*Çocuklar projeler üzerinde çalışırlar mı ve oynamak, keşfetmek için zamanları var mı?*) öğrencilerin bahçede, gezi etkinliklerinde ve çeşitli projelerde keşfetme için zamanlarının olduğunu söyleyerek "evet" derken, bağımsız gözlemcilerin 18'i proje çalışmaları için öğretmenlerin zaman ayırmadıklarını bildirerek "hayır" demişlerdir. Örneğin, 4 nolu sınıfın öğretmeni "Çocukların sanat etkinliğinde yapılan proje çalışmalarında ve fen ve doğa etkinliklerinde yapılan deneylerde keşfetmelerine olanak sağlanıyor." şeklinde görüş bildirerek bu soruya "evet" derken, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci "Proje planlanmış ama çalışma yapılmamaktadır. Tüm sanat etkinlikleri ve fen-doğa etkinlikleri öğretmen tarafından proje olarak değerlendiriliyor." şeklinde görüş bildirerek "hayır" cevabı vermiştir.

Yedinci soruya (*Çocukların, her gün sınıf dışında oynama ve keşfetme fırsatları var mı?*) öğretmenlerin 15'i, bağımsız gözlemcilerin ise 21'i okulların fiziki şartlarının uygun olmadığını belirterek "hayır" cevabı vermişlerdir. Örneğin, 3 nolu sınıfın öğretmeni "Hava ve fiziki koşullar ile orantılı olarak sınıf dışında oynama fırsatları var." derken, benzer şekilde bağımsız gözlemci de "Çok sınırlı bir bahçe imkânı olduğu için çocukların her gün dışarı çıkma olanağı yok." diyerek bu soruya "hayır" cevabı vermişlerdir.

Soru sekize (*Öğretmenler, gün içinde çocuklara bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde kitap okuyorlar mı?*) öğretmenlerin 36'sı "evet" derken, bağımsız gözlemcilerin 21'i öğretmenlerin sadece tüm gruba kitap okuduklarını belirterek "hayır" cevabı vermişlerdir. Örneğin, 13 nolu sınıfın öğretmeni bu soruya "Çocuklarla yapılan Türkçe dil etkinliğinde çeşitli hikâyeler ve kitaplar okunmaktadır." şeklinde görüş bildirerek "evet" derken, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci "Büyük grup şeklinde kitap okunuyor, etkileşimli kitap okuma yok ve öğrenciler sadece sessizce oturarak dinliyorlar." diyerek "hayır" cevabı vermiştir.

Öğretmenlerin 26'sı soru dokuza (*Müfredat, ek yardıma gereksinim duyanların yanı sıra ileride olanlar için de uyarlanıyor mu?*) programda uyarlama yaptıklarını, bireysel eğitim planı hazırladıklarını ve kaynaştırma uygulamalarını yürüttüklerini bildirerek "evet" derken, bağımsız gözlemcilerin 35'i öğretmenlerin bu çocuklar için herhangi bir uyarlama yapmadıklarını belirterek "hayır" cevabı vermişlerdir. Örneğin, 10 nolu sınıfın öğretmeni bu soruya "Arkadaşına zarar verdiğinde arkadaşının canının acıyacağı açıklanır ve özür dilemesi istenir." şeklinde görüş bildirerek bu soruya "evet" derken, aynı sınıfta gözlem yapan bağımsız gözlemci "Sınıfta özel gereksinimli öğrenciye herhangi bir uyarlama yapılmıyor, öğrenci genelde kendi halinde sınıfın uç köşesinde oyuncaklarla oynuyor." diyerek "hayır" cevabı vermiştir.

Soru ona (*Çocuklar ve aileleri, erken çocukluk programında kendilerini güvende ve emniyette hissediyorlar mı?*) öğretmenlerin 36'sı, bağımsız gözlemcilerin ise 28'i çocuklar ve ailelerinin mutlu, güvenli ve memnun olduklarını belirterek "evet" cevabı vermişlerdir. Örneğin, 19 nolu sınıfın öğretmeni "Çocuklar ve aileleri uygulanan programdan mutlular." şeklinde görüş bildirirken, bağımsız gözlemci de "Aileler ile görüşüldü, aileler programdan çok memnun olduklarını ve çocukları yeni şeyler öğrendiği için mutlu olduklarını belirttiler." diyerek bu soruya "evet" cevabı vermiştir. 8 Nolu sınıfta yapılan gözlemlerde ise öğretmen "Yapılan veli toplantılarında velilerden geri bildirim alındı." şeklinde görüş bildirerek bu soruya "evet" derken, bağımsız gözlemci "Aileler okulun korunaklı olduğu için bakım anlamında kendilerini güvenli hissediyorlar ama programla ilgili analiz yapamıyorlar." şeklinde görüş bildirerek bu soruya "emin değilim" cevabını vermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada SNÖF kullanılarak kaynaştırma sınıflarının niteliğinin hem okul öncesi öğretmenler hem de bağımsız gözlemciler tarafından değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yapılan nicel ve nitel analizler, öğretmenlerin sınıflarını genel olarak sınıf niteliği açısından "yeterli" olarak değerlendirdiklerini, buna karşın bağımsız gözlemcilerin "yetersiz" olarak nitelendirdiklerini göstermektedir.

Çalışmada bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerinden elde edilen nicel ve nitel bulgular okul öncesinde kaynaştırma sınıflarının niteliğinin düşük olduğunu ve başta özel gereksinimli çocuklar olmak üzere tüm çocuklara yüksek nitelikli programlar sunulmadığını göstermektedir. Öğretmenler ise sınıfların niteliğinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada kullanılan SNÖF'de yer alan maddeler tek tek incelendiğinde dokuz sorunun puanlanmasında öğretmenler ile bağımsız gözlemcilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, fiziksel koşullarla ilgili olan soruda ise öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin hemfikir olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu durumun okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirme, problem davranışlarla baş etmede, okul öncesi eğitim programını çocukların özelliklerine göre uyarılma ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi, beceri, özel teknik ve stratejiler kullanma konularında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, Demir ve İşcan, 2013) kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yılmaz ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ile kaynaştırma konusunda eğitim alıp almamalarının yordadığı bulunmuştur. Dolayısıyla özel eğitim alanında doktora eğitimi alan bağımsız gözlemcilerin okul öncesi kaynaştırma uygulamaları ve sınıf niteliği ile ilgili konulara ilişkin daha derinlemesine bilgiye sahip olabilecekleri için, iki grubun kaynaştırma sınıflarının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu düşünülmektedir. Benzer bir sonuç Yıkılmış, Çiftçi ve Akbaba-Altun (2001) tarafından gerçekleştirilen, kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik pekiştirme kullanma durumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada da gözlenmiş ve araştırmaya katılan öğretmenler kaynaştırma öğrencilerini çeşitli yöntemlerle ödüllendirdiklerini söylemelerine karşın, bağımsız gözlemciler bu öğretmenlerin sınıflarında çok az ödüllendirme kullandıklarını bulmuşlardır. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik fiziksel ortama, etkinliklere, materyallere ilişkin gerekli düzenlemeleri yapıp yapmamaları konusunda bağımsız gözlemcilerden farklı düşündükleri ve kendi uygulamalarını daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler ile bağımsız gözlemcilerin değerlendirmeleri arasındaki belirgin farklılığın neden kaynaklandığına yönelik derinlemesine çalışmaların yapılmasının konuya ilişkin daha aydınlatıcı bilgilere erişilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazındaki araştırma sonuçları bağlamında da alanda çalışan öğretmenlerin hem kaynaştırma uygulamalarına yönelik hem de sınıf niteliğine ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaçları olduğu ve bu konudaki hizmetlerin öğretmenlere sunulmasına ilişkin çalışmaların yapılması gerektiği görülmektedir.

Ülkemizde okul öncesi kaynaştırma ortamlarındaki sınıfların niteliğini değerlendirilen iki çalışmanın bulguları incelendiğinde de bu araştırmaların bulgularının bağımsız gözlemcilerin yaptığı değerlendirmelerle benzerlik gösterdiği görülmektedir (Yılmaz, 2014; Yılmaz ve diğ., 2016). Bu iki araştırmada değerlendirmeler bağımsız gözlemciler tarafından yapılmış, öğretmenlerin değerlendirmelerine yer verilmemiştir. Yılmaz ve Yılmaz ve arkadaşları tarafından yapılan kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi kurumlarının niteliğinin KSP ile değerlendirildiği çalışmalarda da elde edilen verilere göre okul öncesi kaynaştırma sınıfları kalite açısından "yetersiz" ve "sınırlı" düzeyleri arasında bulunmuştur.

SNÖF'te yer alan maddeler incelendiğinde, çocuklar arası etkileşim ve materyallere ulaşılabilirliği ölçmeyi hedefleyen ilk soru için (Çocuklar, zamanlarının çoğunu materyallerle ya da diğer çocuklarla oynayarak ve çalışarak geçiriyorlar mı?) bağımsız gözlemcilerden elde edilen bulgu (çocukların herhangi bir etkileşime girmeden ve yapılandırma olmaksızın materyallerle vakit geçirdikleri), Aksoy (2009) ve Yılmaz'ın (2014) okul öncesi sınıflarda çocuklar arası etkileşimin ve materyallere ulaşılabilirliğin yetersiz olduğu sonucu ile tutarlık göstermektedir. Benzer şekilde çeşitli etkinliklere ulaşılabilme, projeler üzerinde çalışma ve keşfetme için zaman ayırabilme, bireysel ya da küçük gruplar halinde kitap okuma ve müfredatın özel gereksinimli çocuklara uyarlanması içeren üç soruda bağımsız gözlemciler tarafından daha sık "hayır" olarak yanıtlanmış ve sınıf niteliği açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bağımsız gözlemciler öğretmenlerin küçük grup ve bireysel çalışma yapmadıklarını, çocukların özgün sanat çalışmaları ve kendi yazılı materyallerini sınıfta sergilemediklerini ve çocukların kendi ilgileri ve deneyimleriyle ilişkili olan bağlamlarla

öğrenmelerinin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Bu maddelere ilişkin sonuçlar da Aksoy (2009) ve Feyman'ın (2006) ECERS'in alt testlerinden faaliyetler, program yapısı, dil ve muhakeme çalışmalarını "yetersiz" olarak rapor ettikleri bulgularla ve Yılmaz'ın (2014) çalışması kapsamında akran etkileşimine yetişkin katılımı, yetişkinlerin çocukların oyununa rehberliği, geçiş, geribildirim ve çocukların öğrenmelerini takip etme alanlarındaki puan ortalamalarının düşük bulunduğu sonuçlarla tutarlık göstermektedir.

Hem bağımsız gözlemciler hem öğretmenler okulların fiziki şartlarının çocukların her gün sınıf dışında oynama ve keşfetme fırsatları için uygun olmadıklarını bildirmişlerdir. Bu bulgu Aksoy (2009), Feyman (2006), Göl-Güven (2009) ve Kalkan (2008) tarafından ECERS kullanılarak okul öncesi kurumların fiziksel açıdan değerlendirildiği ve bu okulların fiziksel açıdan "iyi" seviyesinin altında bulunduğu çalışmaların bulguları ile uyumludur. Alanyazına bakıldığında Türkiye'deki bulgulardan farklı olarak erken çocuklukta kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların niteliğinin iyi düzeyde olduğu hatta bazı araştırmalarda bu sınıfların niteliğinin kaynaştırma uygulamaları yürütülmeyen ve sadece normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği sınıflardan daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Buysse ve diğ., 1999; Hestenes, Cassidy, Shim ve Hedge, 2008). Bu çalışmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin, çocukları okula başlamadan önce okul öncesi kurumları önceden araştırmaları ve fiziki özeliği ve eğitim koşulları daha iyi olan okullara çocuklarını kaydetmeleri sebebiyle bu sınıfların daha kaliteli olduğu belirtilmiştir. Ülkemizde ise özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin devlet okulları için okul seçme gibi bir şansları bulunmamakta (Bakkaloğlu, 2013), Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından öğrenciler kaynaştırma sınıflarına yerleştirilmektedir. Ceglowski ve Bacigalupa (2002) yaptıkları çalışmada sınıfın fiziksel çevresinin sınıf kalitesi ile doğrudan ilişkili olduğunu ve sınıfın fiziksel özelliklerinin çocukların sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel gelişimini etkilediğini bulmuşlardır. Dolayısıyla okul öncesi kurumlarının fiziksel şartlarının ve donanımının uygun hale getirilmesi ve özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerinin yerleştirme ile ilgili kararlarının alınması süreçlerinde aktif katılımlarının sağlanmasının bu çocukların tüm gelişim alanlarında ilerlemesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Yüksek nitelikli kaynaştırma uygulamaları ile erken dönem eğitim programlarına katılan küçük yaştaki çocukların gelişim çıktıları arasında güçlü bir bağ olduğu bilinmektedir (Burchinal ve Cryer, 2003). Bu bilgiden hareketle, okul öncesi kaynaştırma ortamlarında sınıfların niteliğinin artırılması başta özel gereksinimi olan çocuklar olmak üzere tüm çocukların gelişimi için önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarının etkililiği için işbirliği içinde çalışılacak ekibin en önemli öğelerinden birisi öğretmenlerdir (Metin, 2016). Yapılan birçok araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları belirlenmiştir (Altun ve Gülsen, 2009; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Kaya, 2005; Varlier, 2004). Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ve kaynaştırma konusunda eğitim alma durumlarının kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordadığı belirtilmektedir (Yılmaz ve diğ., 2016). Bu sebeple, okul öncesi öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde kaynaştırma uygulamaları konusunda bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla, kaynaştırmaya ilişkin teorik ve uygulamalı dersler artırılmalıdır. Sınıf niteliğine ilişkin hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların nitelik boyutların belirlenerek üzerinde uzlaşmanın sağlanması ve yapılan değerlendirmelerin sonucunda okul öncesi kurumların bu alandaki eksikliklerin giderilmesinin kaynaştırma sınıflarının niteliğinin artırılması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, erken çocukluk dönemindeki programların niteliği ve mesleki gelişim arasında kuvvetli bir bağ olduğundan, yüksek nitelikteki kaynaştırma uygulamalarının boyutları, nitelik iyileştirme çabalarına ve mesleki gelişim etkinliklerine dâhil edilmelidir (Buysse ve Hollingsworth, 2009).

Yüksek nitelikli bir program ve öğrenme çevresinin sunulabilmesi için sınıfların niteliğinin ölçülmesi gerekmektedir. Değerlendirme sonuçları sınıfların çocukların ilgisini çekip çekmediğini ve katılımlarını arttırıp arttırmadığını, etkinlikler ve öğretim düzenlemelerini dengeli bir şekilde sunup sunmadığını ve çocukların hem fiziksel hem de duygusal güvenliklerini sağlayıp sağlamadığını gösterecektir (Sandall ve Schwartz, 2014). Dolayısıyla, okul öncesi sınıfların/programların özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar açısından kalitesini/niteliğini değerlendirmek için standartların geliştirilmesi ve bu standartların kaynaştırma programlarını tanımlayan özel uygulamaları yansıtması gerekmektedir. Bu nedenle ileri araştırma ve uygulamaların yapılması sınıfların nitelik boyutlarının belirlenerek üzerinde uzlaşmanın sağlanması açısından önemli görülmektedir. Yüksek nitelikli kaynaştırmayı tanımlayan standartlar ve uygulamalar konusunda bir görüş birliğine varılması ile tüm çocukların yanı sıra özel gereksinimli çocukların da ihtiyaçları karşılanacak, ayrıca öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları yürütmek için gerekli bilgi ve beceri edinmelerine olanak sağlanacaktır.

Bakkaloğlu ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen ülkemizdeki okul öncesi kaynaştırma ile ilgili yapılan yayınların gözden geçirildiği bir çalışmada; okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin çalışmaların birçoğunun okul öncesi kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutum belirlemeye yönelik olduğu, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıfların niteliğini değerlendiren çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Dolayısıyla gerçekleştirilen bu çalışma Türkiye'deki okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının kalitesinin değerlendirilmesi konusunda önemli bir bilgi sağlasa da araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması için bu konuda yapılan çalışmaların sayısının artırılması ve deneysel çalışmalarla etkili müdahalelerin belirlenmesi gerekmektedir. Böylece okul öncesi sınıflarının niteliği artırılarak kaynaştırma uygulamaları daha etkili ve verimli hale getirilebilecektir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 21-73). Ankara: Kök Yayınları.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Bailey, D. B., Clifford, R. M., & Harms, T. (1982). Comparison of preschool environments for handicapped and nonhandicapped children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(1), 9-20.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., Taşlıbeyaz, F. & Acungil, A. (6-10 Ekim 2016). *Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?* 26.Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Eskişehir.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4),35-45.
- Bekman, N. M. (2005). *The role of sensation seeking in children's ability to learn alcohol expectancy associations* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, Tampa, FL.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat. Anne çocuk eğitim programının değerlendirilmesi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları-12. İstanbul: Yapım Matbaası.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma* (Çev. Tuğrul Veli Soylu). İstanbul: Pinhan Yayıncılık. (Eserin orijinali 1969'da yayımlandı).
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 401-426.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of centerbased child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*, 339-357.
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for Professional development. *Topics in Early Childhood Special Education, 2*, 119-128.
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children, 65*, 301-314.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development, 65*, 684-698.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. ((Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Çifci, İ., Yıkılmış, A., & Akbaba Altun, S. (2001). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırılmış öğrencilere yönelik pekiştirici kullanma durumlarının belirlenmesi. H. Sarı (Ed.), *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi bildirileri kitabı* içinde (ss. 217-229). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- 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)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Carolina, https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf adresinden 11 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Dejong, L. (1999). Learning through projects in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 20*(3), 317-326
- DeLoach, D. (2012). *Effects of a prekindergarten mathematics intervention on mathematical abilities of preschoolers with low socio-economic status* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 205-223.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2*(3), 99-108.
- Eurydice Network (2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: European Commission.

- Friedman, S. L., & Amadeo, J. (1999). The child-care environment: Conceptualizations, assessments and issues. In S. L. Friedman, & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 127-165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fyssa, A., & Vlachour, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 37*(3), 190-207.
- Gallagher, P. A., & Lambert, R. G. (2006). Classroom quality, concentration of children with special needs and child outcomes in Head Start. *Exceptional Children, 73*(1), 31-53.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Güçhan-Özgül, S. (2011). *Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Harms, T, Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hedge, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development, 19*, 519-540.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low- income mothers and children. *Applied Developmental Psychology, 22*, 333-361.
- Kalkan, E. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 191-215.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Nisan*, 200-212.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 391-415.
- Küçük-Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S., S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*, 460-473.
- La Paro, K. M., Sexton, D., & Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly, 1*, 151-167.
- Li, S. C. (2003). Biocultural orchestration of development plasticity across levels: The interplay of biology and culture in shaping the mind and behavior across the life span. *Psychological Bulletin, 129*(2), 171-194.

- Lundqvist, J., Westling, M. A., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 124-139.
- Matz, K. A. (2013). *Including students with moderate and severe complexity of disability in kindergarten and first grade: Investigating the relationship between inclusive classroom quality indicators, level of inclusive education, and social competence* (Degree doctor of education). Indiana University of Pennsylvania.
- Metin, Ş. (2016). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 146-172.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Calif: SAGE Publications.
- NAEYC. (1996). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. In *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*, Rev. ed., eds. S. Bredekamp & C. Copple, 3-30. Washington, DC: Author. <http://www.naeyc.org/DAP> adresinden 25 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- NAEYC. (2004). Code of ethical conduct: Supplement for early childhood adult educators. A joint position statement of NAEYC. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ethics04.pdf>. adresinden 19 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. Guralnick (Ed.), *Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Brookes.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 20-27.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Opel, A., Zaman, S. S., Khanom, F., & Aboud, F. E. (2012). Evaluation of a mathematics program for preprimary children in rural Bangladesh. *International Journal of Educational Development, 32*, 104-110.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M., Zalazo, J., Howes, C., Byler, P., Kagan, S. L., & Rustici, J. (1999) *The Children of the Cost, Quality and Outcomes Study go to school: Executive summary* (Chapel Hill, University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Centre).
- Peisner-Feinberg, E. S., & Yazejian, N. (2010). Research on program quality: The evidence base. In P. W. Wesley, & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 21-45). Baltimore, MD: Brookes.
- Sandall, S., & Schwartz, S. I. (2013). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları* (2. baskı). (H. Bakkaloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2008).

- Seçer, Z., Sarı, H., & Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Solak, N. (2007). *Adana il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Soukakov, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.
- Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ECE programs for children with disabilities. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229-256). Baltimore, MD: Brookes.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process of early childhood and care centers in Ankara* Unpublished master thesis. METU, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Z. F. (2001). *Okul öncesi eğitime anne-babanın katılımı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Tovim, K. K. (1996). *The Turkish adaptation of Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. Unpublished masters thesis, Boğaziçi University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuş, Ö., & Tekinarslan, İ. Ç. (2015). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 151-166.
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Varlier, G., & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Vygotsky, L. S. (1978). The development of higher psychological processes (Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman). *Mind in society* (pp. 79-91) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, S., Kisker, E. E., Peterson, C. A., Carta, J. J., & Hyun-Joo, J. (2006). Child care for low-income children with disabilities: Access, quality, and parental satisfaction. *Journal of Early Intervention*, 28(4), 283-298.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B., Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2016, Eylül). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Muğla, Türkiye.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu
haticebakkaloglu@gmail.com

Arş. Gör. Özlem Altındağ Kumaş
ozlemaltindag@gmail.com

Özel Eğitim Uzmanı Pervin Naile Aykaç
pervindemirkaya.84@hotmail.com