International Journal of Social and Humanities Sciences Research
JSHSR
Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi
Uluslararası Hakemli Dergi- International Refereed Journal
ISSN: 2459-1149

Received-Makale Geliş Tarihi 21.08.2026
Published-Yayınlanma Tarihi 29.10.2026
Volume-Cilt (Issue-Sayı), ss/pp 13 (136),1801-1817

Research Article /Araştırma Makalesi
10.5281/zenodo.23776563

Dr. Öğr. Üyesi Fikriye Sezer
https://orcid.org/0000-0002-4101-4260
Kırıkkale Üniversitesi, Keskin Meslek Yüksekokulu, Kırıkkale / TÜRKİYE
ROR Id: https://ror.org/01zhwwf82

Dr. Öğr. Üyesi Selin İkiz
https://orcid.org/0000-0002-4315-6182
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Bilecik / TÜRKİYE
ROR Id: https://ror.org/00dzfx204

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Bakış Açılarının Meslek Etiği Açısından İncelenmesi

An Investigation of Preschool Teachers' Perspectives on Inclusive Students in Terms of Professional Ethics

ÖZET

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarının meslek etiği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bakış açısının belirlenmesi ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koyulabilmesi adına nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili karşılaştıkları ya da karşılaşmaları muhtemel olan sorun, olay veya durumları mesleki olarak nasıl yorumladıkları, meslek etiği açısından değerlendirilerek olumlu ve olumsuz şekilde kategorize edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örneklemesi kullanılarak belirlenmiş, Kırıkkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaklaşımlarının genel olarak olumlu ve öğrenci merkezli bir anlayışa dayandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluk algılarının öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma ve eğitim sürecini buna göre düzenleme üzerinde yoğunlaştığı; etik davranışlarının ise eşitlik, adalet, sorumluluk ve insani değerler çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımlarına rağmen, sürecin daha etkili yürütülebilmesi için öğretmenlere yönelik etik karar verme modelleri ile ilgili hizmet içi eğitimlerin artırılması, okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi ve eğitim ortamlarının destekleyici biçimde düzenlenmesi önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, kaynaştırma eğitimi, meslek etiği

ABSTRACT

This study aims to examine the perspectives of preschool teachers regarding inclusive students from the standpoint of professional ethics. In order to determine and present these perspectives in detail, the study was conducted using a qualitative research design. The professional interpretations of preschool teachers concerning the problems, events, or situations they encounter or are likely to encounter regarding inclusive students were evaluated in terms of professional ethics and categorized as positive or negative. The study group consisted of 17 preschool teachers working in the center and districts of Kırıkkale, identified through snowball sampling, which is a purposive sampling method. Data were collected using a 'Personal Information Form' and a 'Semi-Structured Interview Form'. The data were analyzed using content analysis. The results of the research indicate that preschool teachers' approaches toward students with special needs are generally positive and based on a student-centered understanding. Furthermore, it was observed that teachers' perceptions of responsibility focus on considering students' individual characteristics and organizing the educational process accordingly, while their ethical behaviors are shaped within the framework of equality, justice, responsibility, and human values. Despite the positive approaches of preschool teachers toward students with special needs, it is recommended that in-service training on ethical decision-making models for teachers be increased, school-family cooperation be strengthened, and educational environments be arranged supportively to ensure a more effective process.
Keywords: Preschool education, inclusive education, professional ethics

1. GİRİŞ

Meslek, insanların hayatlarını sürdürebilmek için, belirli bir eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilere dayalı olarak yürüttükleri etkinlikler bütünüdür (Beydağ ve Arslan, 2008). Meslek etiği ise benzer mesleğe sahip bireylerin dünyanın her neresinde olursa olsun evrensel biçimde norm, kural ve ilkelere uygun davranmalarının gerekliliğidir (Şahin, 2003). Öğretmenlik mesleğinin tüm meslekler içerisinde kritik bir yere sahip olduğu genel kabul gören bir gerçektir. Öğretmenlik; bireyler arası etkileşime dayanan ve öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmeyi amaçlayan bir süreç olduğundan, kendine özgü etik ilkeler doğrultusunda icra edilmesi gereken bir meslektir (Seghedin, 2014). Öğretmenin mesleki sorumluluklarını yerine getirirken zorluklarla mücadele etmesi, çalışkan olması, öğrencilerine olumlu rol model olması, saygı görmesi ve göstermesi, etik ilke ve kurallara uygun hareket etmesi beklenmektedir (Özkan ve Çelikten, 2018). Öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri arasında profesyonellik, adalet, dürüstlük, eşitlik tarafsızlık ve kaynakların etkili kullanımı gibi çeşitli kavramlar yer almaktadır (Aydın, 2013). Öğretmenlerin bu etik ilke ve kurallara yönelik farkındalık kazanmaları ve bu ilkeleri meslek yaşamlarına yansıtabilmeleri mesleklerini daha profesyonel bir düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Campbell, 2008; Vongalis-Macrow, 2007). Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin icra edilebilmesi için eğitim imkanlarını sağlama görevi devlete verilmektedir. Konuyla ilgili olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda (1982, md. 42) eğitim hakkı şu şekilde güvence altına alınmıştır:

> Kimse, eğitim hakkından yoksun bırakılamaz; ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar, özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için gerekli önlemleri alır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, md. 42).

İlgili maddede, ülkemizde sadece normal gelişim gösteren bireylerin değil, özel gereksinimli bireylerin de eğitim alma hakkına sahip oldukları vurgulanmaktadır. Son yıllarda özel gereksinimli çocukların sayısı giderek artmakta ve okullarda farklı engel türlerine sahip çocuklarla daha sık karşılaşılmaktadır (Odom, 2000). Özel gereksinimi olan çocuklar; normal gelişim gösteren akranları gibi eğitim ortamlarından kişisel özellikleri, ilgi, ihtiyaç ve becerilerine göre yaşıtları ile beraber aynı koşullarda eğitim hizmeti alma hakkına sahiptirler (Yüksel ve Ağyar Elbistanlı, 2019). Özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçları, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortamda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimiyle karşılanabilmektedir (Dikici Sığırtmaç vd., 2011; Özbuğutu ve Elmacı, 2022).

Eğitim sürecinde kaynaştırma eğitimi; erken çocukluk dönemindeki çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleyerek onları bir üst eğitim basamağı olan ilköğretime hazırlayan okul öncesi eğitimden itibaren uygulanabilmektedir. Bu kapsamda tüm eğitim kademelerindeki öğretmenler gibi okul öncesi öğretmenleri de mevcut eğitim programının içerisinde çeşitli düzenlemeler yaparak öğrencilerin ihtiyaçlarına uyumlu olacak şekilde kaynaştırma eğitimini hayata geçirmeye çalışmaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları hedef kitle kendisiyle ilgili bağımsız kararlar alamayan, yetişkin olgunluğuna erişmemiş çocuklar olduğu için böylesi önemli bir grupla çalışılması okul öncesi öğretmenlerinin etik yükümlülüklerinin önemini daha belirgin hale getirmektedir (Duran, 2014). Öğretmenlik mesleği içerisindeki etik kavramı; profesyonellik, hizmette sorumluluk, adil olma, eşitlik, tarafsızlık, dürüstlük gibi değerlerle ilişkilidir. Bu değerlerin teorik olarak bilinmesinden ziyade, uygulamaya aktarıldıklarında taşıdıkları önem gerçek değerlerini ortaya koymaktadır (Bütün Kar ve Mercan Uzun, 2017). Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitim süreci; etik ihlaller ve ikilemlere karşı daha hassas bir konumda olduğu için eğitimcilerin etik ve uygulama ilkeleri konusunda detaylı bilgi ve becerilere sahip olmaları elzemdir (Özdemir, 2022).

Kaynaştırma eğitiminin etkililiği yalnızca öğretmenin alana hakim olmasıyla değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerini koşulsuz, şartsız hoşgörüyle kabul etmesi ve onlara olumlu bakış açısıyla yaklaşmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca eşitlik, çeşitlilik ve saygı ilkelerini somutlaştırarak, her çocuğun değerli, desteklenmiş ve tam potansiyeline ulaşmak için güçlendirilmiş hissettiği bir ortamı teşvik eder (Pradhan ve Naik, 2024). Literatür incelendiğinde, yapılan çalışmalar kaynaştırma uygulamalarının başarısının, öğretmenlerin bu sürece yönelik olumlu ve teşvik edici bakış açılarının geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu desteklemektedir. Yıkmış vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde yürüttükleri çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi gelmeden önce hazırlıklar yaptıkları, bilgi edinmek amacıyla farklı kaynaklardan destek aldıkları, sınıf içi etkinliklerde ve yöntem-teknik kullanımında çeşitli uyarlamalara gittikleri, öğretim öncesi ve sonrası değerlendirmelerde bulundukları tespit edilmiştir.

Stemberger ve Kiswarday (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Slovenya'daki anaokulu ve ilkokullarda görev alan öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açılardan kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları; ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmalar öğretmenlerin olumlu bakış açılarını ortaya koyarken, bazı çalışmalar ise olumsuz yaklaşımlara dikkat çekmektedir. İnceler ve Özder (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminin önemine inanmalarına rağmen, öğretmen yeterliği ve sınıf kontrolü konularında olumsuz tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yunanistan'da gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarının olumlu ancak "şüpheci" olduğu tespit edilmiştir. Bu şüpheci yaklaşımın temel nedeni olarak uzman desteği ve kaynak eksikliğinden kaynaklanan uygulama zorlukları işaret edilmiştir (Chrysiis, 2021). Özcan ve Karaoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları ile yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiş; sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin tutumlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli bir yakınının bulunma durumunun duygu düzeylerini etkilediği ve yeterlilik düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, duygu ve tutum düzeylerinin öğretmen yeterliliklerini açıklayıcı bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Avramidis ve Norwich (2002) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, hafif düzeyde engeli olan öğrencileri sürece dahil etmeye daha istekli oldukları; ancak şiddetli öğrenme ihtiyaçları ve davranışsal güçlükler söz konusu olduğunda olumsuz tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Literatürden elde edilen genel sonuç, kaynaştırma uygulamalarının başarısının öğretmenlerin olumlu ve teşvik edici tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğudur (Avramidis ve Norwich, 2002). Bu doğrultuda, öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ve mesleki etik ilkeleri gözeterek hareket etmeleri kritik önem taşımaktadır. Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarının meslek etiği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel sorun ve durumları hangi bakış açısıyla değerlendirdikleri meslek etiği çerçevesinde analiz edilerek kategorize edilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarının meslek etiği açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, incelenen olgunun derinlemesine ve çok yönlü olarak anlaşılmasına fırsat veren nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları; ele alınan duruma ilişkin detaylı ve derinlemesine bilgilerin toplandığı ve mevcut durumun incelenerek betimlendiği çalışmalardır (Creswell, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu örneklemesi; başlangıçta ulaşılan katılımcıların önerileri doğrultusunda, araştırma konusu hakkında zengin bilgi kaynağı olabilecek diğer bireylerin sürece dahil edilmesiyle çalışma grubunun tıpkı bir kartopu gibi büyümesi esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, öncelikle kaynaştırma uygulamaları yürüten ve bu uygulamaları meslek etiği açısından değerlendirebilecek deneyime sahip okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ardından bu öğretmenlerden, araştırmaya gönüllü katkı sağlayabilecek ve nitelikli görüş bildirebilecek meslektaşlarını önermeleri istenmiştir. Bu sayede, genel bir öğretmen grubundan ziyade, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili ve konu hakkında bilgi sahibi bireylerden oluşan bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Görüşmeler, Kırıkkale merkez ve ilçelerinde görev yapan toplam 17 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama süreci, elde edilen verilerin tekrar etmeye başlaması ve yeni bir temanın ortaya çıkmaması üzerine veri doygunluğuna ulaşıldığı saptanarak sonlandırılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin özellikler Tablo 1. de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

Değişkenler	Özellikler	N
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	2
Yaş	21-25 yaş	7
	26-30 yaş	3
	31-35 yaş	2
	36-40 yaş	2
	41-45 yaş	3
Medeni durum	Evli	9
	Bekar	8
Eğitim durumu	Önlisans	6
	Lisans	9
	Yüksek lisans	2
Meslekteki çalışma süresi	1 yıldan az	3
	1-5 yıl arası	4
	6-10 yıl arası	5
	11-15 yıl arası	1
	16-20 yıl arası	3
	21-25 yıl arası	1
Görev yapılan kurum	Bağımsız Anaokulu	13
	Anasınıfı	4
Sınıftaki kaynaştırma öğrencisi sayısı	0 öğrenci	3
	1 öğrenci	7
	2 öğrenci	6
	3 öğrenci	1
Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin engel türü	Otizm Spektrum Bozukluğu	8
	Üstün Zekalı	1
	Down Sendromu	2
	İşitme Engelli	1
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	4
	Zihinsel Engelli	3
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	1
Özel eğitim ile ilgili eğitim alma durumu	Evet aldım	9
	Hayır almadım	8
Daha önce özel gereksinimli öğrenciyle çalışma durumu	Evet çalıştım	15
	Hayır çalışmadım	2
Özel gereksinimli bir yakının olup olmama durumu	Evet var	3
	Hayır yok	14

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın (n=15), 21-25 yaş aralığında (n=7) ve evli (n=9) olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, ağırlıklı olarak lisans (n=9) mezunu oldukları, mesleki kıdemlerinin ise yoğunlukla 6-10 yıl arasında (n=5) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü incelendiğinde, çoğunluğunun bağımsız anaokulunda (n=13) çalıştığı, sınıflarında genellikle bir kaynaştırma öğrencisinin (n=7) bulunduğu ve bu öğrencilerin tanı grupları arasında otizm spektrum bozukluğunun (n=8) ön planda olduğu görülmektedir. Özel eğitim alanında eğitim alma durumuna bakıldığında, eğitim alan (n=9) ve almayan (n=8) öğretmenlerin sayısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların büyük bir kısmının (n=15) daha önce özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimine sahip olduğu, ancak çoğunun (n=14) yakın çevresinde özel gereksinimli bir bireyin bulunmadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda; katılımcıların demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan kurum, özel eğitimle ilgili eğitim alma durumu, daha önce özel gereksinimli çocukla çalışma deneyimi vb.) belirlenmesini amaçlayan sorular yer almaktadır.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili literatür kapsamlı bir biçimde taranmış; öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak karşılaştıkları ya da karşılaşmaları muhtemel durumlara mesleki açıdan nasıl yaklaştıklarını tespit etmeye yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliliğini, uygunluğunu ve açıklığını değerlendirmek üzere iki çocuk gelişimi ve bir özel eğitim uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, soruların işlevselliğini test etmek amacıyla sınıfında

kaynaştırma öğrencisi bulunan üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde öncelikle Etik Kurul izni alınmış; ardından araştırmaya gönüllü katılımı kabul eden okul öncesi öğretmenlerinden randevu alınarak görüşme öncesinde araştırmanın amacı, süreci ve kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılara yapılan bilgilendirmenin ardından onam formları imzalatılmış ve görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gizlilik hakları, verilerin K1, K2... şeklinde kodlanması yoluyla güvence altına alınmıştır. Katılımcıların ses kaydı alınmasını tercih etmemeleri nedeniyle, görüşmeler araştırmacılar tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme verileri daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" nda yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların görüşlerini rahat ifade edebilmeleri için olumlu bir etkileşim ortamı kurulmasına özen gösterilmiş ve yönlendirici ifadelerden titizlikle kaçınılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz sürecine hazır hale getirilmiştir.

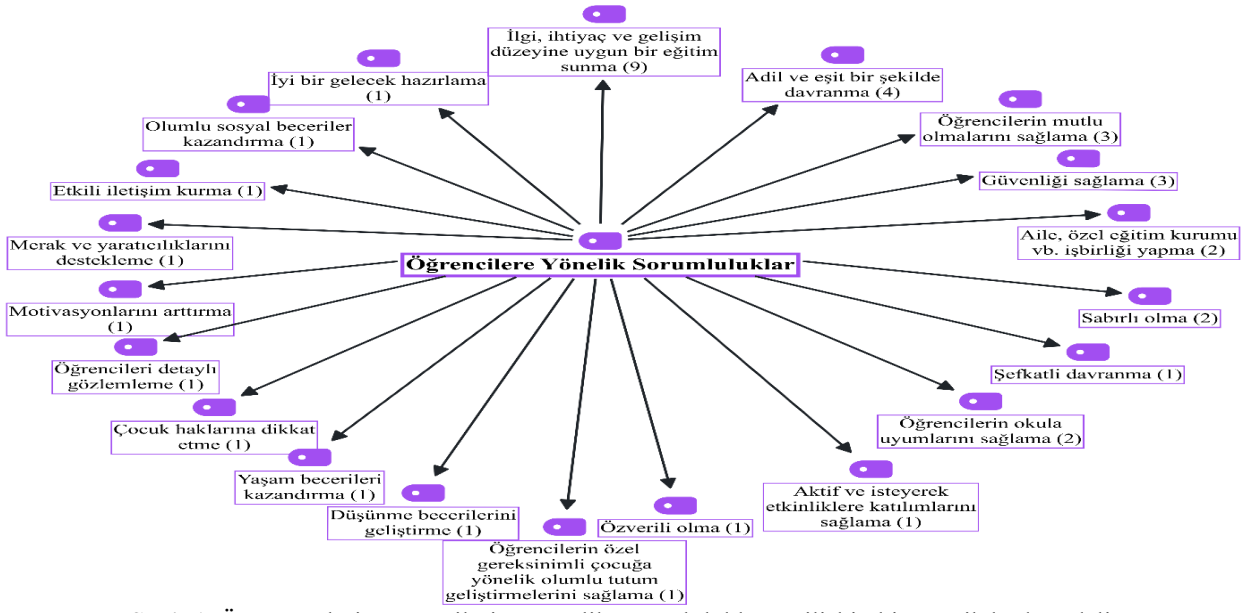
2.5. Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarının meslek etiği açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ya da daha önce sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmuş olan 17 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla veriler K1-K17 şeklinde kodlanmış ve görüşme dökümleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan dijital ortama aktarılmıştır. Ham veriler nitel veri analizi programlarından biri olan MAXQDA aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve hiyerarşik kod modelleri oluşturulmuştur. İçerik analizinde, birbirleriyle benzerlik gösteren veriler belirli kod ve alt kodlar şeklinde sınıflandırılarak düzenlenmekte ve okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Kodlamalar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılmış ve ulaşılan güvenirlik katsayısının %85 olduğu tespit edilmiştir. Patton (2002), kodlama sürecindeki içsel tutarlılığın ve analiz güvenirliğinin bir göstergesi olarak, kodlayıcılar arası uzlaşma oranının minimum %80 olması gerektiğini önermektedir. Elde edilen güvenirlik katsayısının bu değerin üzerinde olması, analizin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Uyum sağlanamayan kodlar üzerinde tartışılmış ve fikir birliğine varılarak analiz sürecine son şekli verilmiştir. Bulguların sunumunda, temaların nitel doğasını ve derinliğini vurgulamak amacıyla, temaların içeriği ve katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bakış açılarının meslek etiği açısından incelenmesine ilişkin kapsamlı veriler elde edebilmek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla çeşitli kod ve alt kodlara ayrılarak çözümlenmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sorumluluk algılarına ilişkin bulgular Şekil 1'de sunulmaktadır.



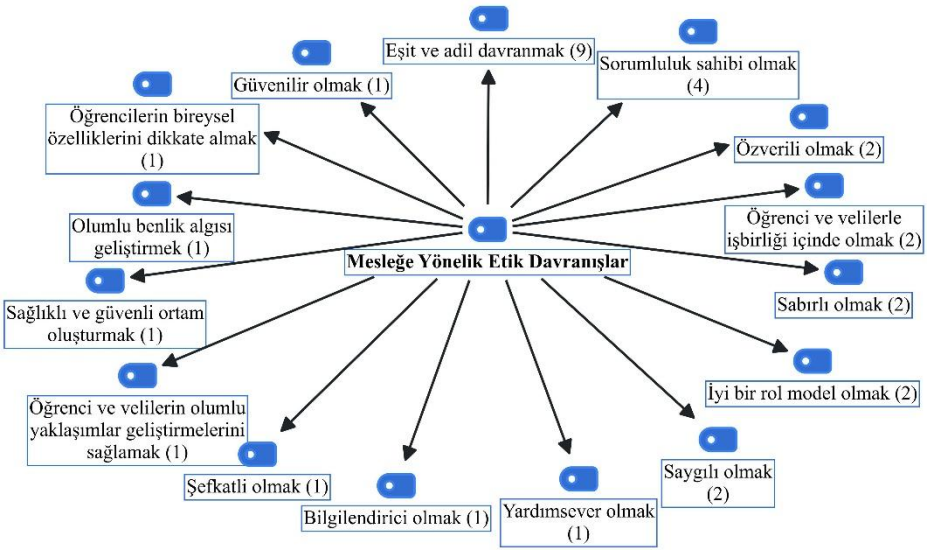
Şekil 1. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sorumluluklarına ilişkin hiyerarşik kod modeli

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerine yönelik temel sorumluluklarını; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun bir eğitim süreci yapılandırmak (n=9) olarak tanımladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar; öğrencilere adil ve eşit bir şekilde davranma (n=4), öğrencilerin güvenliğini sağlama (n=3) ve mutlu olmalarını sağlama (n=3) gibi sorumluluklarının bulunduğunu da ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sorumluluk algılarını yansıtan bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

'K9: Her öğrencime eşit bir ortam sağlamaya çalışmaktayım. Çocukların gelişimini en iyi şekilde desteklemek ve yönlendirmek. Zaman zaman teoriden çok yaşayarak öğrenme ve doğal ortam sağlamak. Merak etmelerini ve yaratıcılıklarını desteklemek.'

'K3: Eğitimci olarak öğrencilerime karşı en önemli sorumluluğum onların etkinliklere aktif olarak ve isteyerek katılmalarını sağlamaktır.'

Şekil 2'de ise araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik etik davranışlara ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.



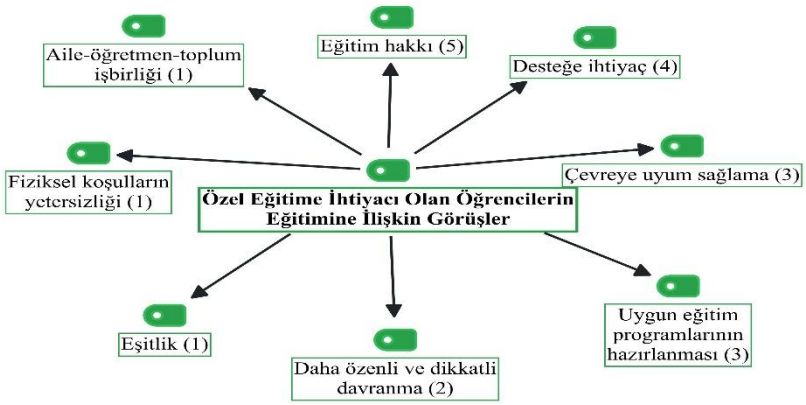
Şekil 2. Öğretmenlik mesleğine yönelik etik davranışlara ilişkin hiyerarşik kod modeli

Şekil 2'de sunulan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun; eşit ve adil davranmayı (n=9) mesleki etiğin temel taşı olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar sorumluluk sahibi olmayı (n=4) mesleki etik davranışların önemli bir boyutu olarak vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu etik davranışlara ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

'K7: Sınıfımıza kayıtlı olan bütün öğrenciler ve velileri benimseyerek, gerekirse özel görüşmelerle okula olan yaklaşımlarını ılımlaştırarak çocuğun eğitiminde ortak çalışmak. Maalesef bazı öğretmenlerin çocukları dışlayarak sınıftan kayıt sildirdiğini duymaktayım. Bunun etik dışı olduğunu düşünüyorum.'

'K1: Bu kavram benim için sorumluluk sahibi olmayı, insanlara yardım etmeyi, bilgi verici olmayı ifade ediyor.'

Şekil 3'te ise araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.



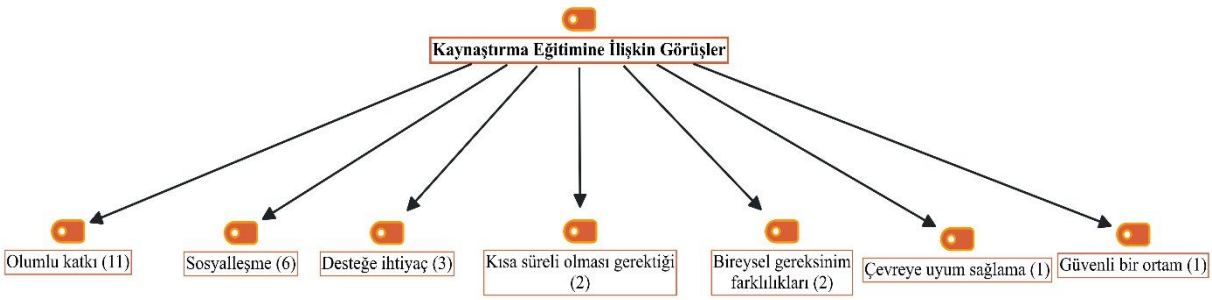
Şekil 3. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine ilişkin hiyerarşik kod modeli

Şekil 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim hakkına (n=5) sahip olduklarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler eğitim-öğretim süreçlerinde bu çocukların desteğe ihtiyacı (n=4) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yaklaşımlarını yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

'K14: Özel gereksinimi bulunan çocukların da akranlarıyla eşit eğitimi almaları gerektiğini düşünüyorum. Özel çocukların ayrıştırma yapılmadan eğitim almasının en doğal hakkı olduğunu düşünüyorum.'

'K4: Özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken onların ilgileri doğrultusunda program hazırlayıp eğitimlerini desteklemek gerektiğini düşünüyorum.'

Şekil 4'te, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.



Şekil 4. Kaynaştırma eğitimine ilişkin hiyerarşik kod modeli

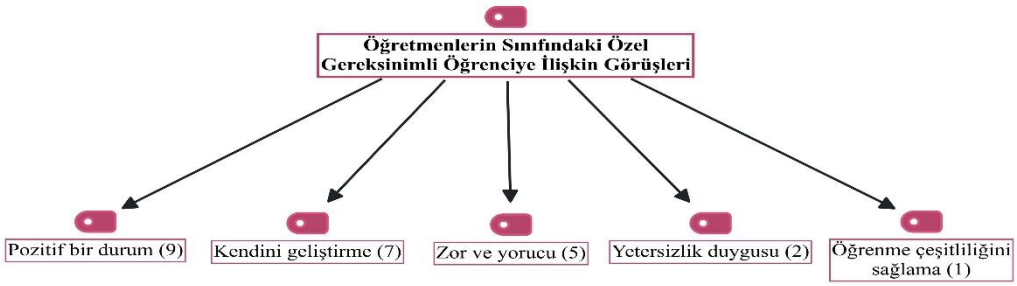
Şekil 4 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, kaynaştırma eğitiminin hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrenciler üzerinde olumlu katkıları (n=11) bulunduğunu belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarının çocukların sosyalleşme süreçlerine (n=6) önemli kazanımlar sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu sürece ilişkin değerlendirmelerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

'K8: Diğer öğrencilerle aynı ortamda eğitim ve öğretim alması konusunda olumlu olduğunu düşünüyorum. Çocuklarında özel gereksinim gerektiren öğrencinin onlardan bir farkının olmadığını görmesini sağladığı için olumlu olduğunu düşünüyorum. Fakat özel gereksinimli çocuğun birebir eğitim alması gerektiği için yeterli eğitimi alamadığında kendisini eksik hissedebilir.'

'K4: Bu çocukların diğer akranlarıyla birlikte aynı ortamda sosyalleşebilmesi onlar için oldukça faydalı oluyor.'

'K3: Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalı ama bu çocukların gerçekten bu sınıflarda ciddi anlamda desteklenmesi gerekiyor.'

Şekil 5'te ise araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencinin bulunmasına ilişkin kişisel ve mesleki değerlendirmeleri yer almaktadır.



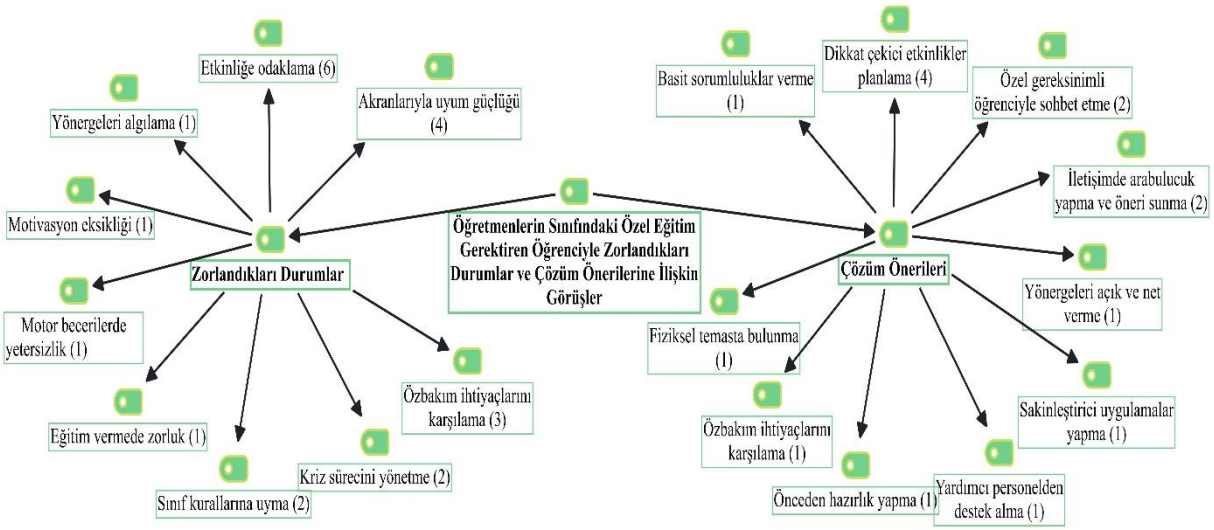
Şekil 5. Öğretmenlerin sınıfındaki özel gereksinimli öğrenciye ilişkin görüşlerine yönelik hiyerarşik kod modeli

Şekil 5'e göre öğretmenlerin çoğunluğu sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin bulunmasını pozitif bir durum (n=9) olarak nitelendirmektedir. Bazı katılımcılar bu durumu mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri (n=7) noktasında bir fırsat olarak yorumlarken, bir kısım öğretmen ise bu sürecin zor ve yorucu (n=5) olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bulguları destekleyen katılımcı ifadeleri şöyledir:

'K3: Sınıf içerisinde özel gereksinimli öğrencimin olması güzel bir duygu, onu çok seviyorum. Arkadaşları tarafından da çok sevilen bir çocuk ama bazen etrafına ve bizlere zarar verdiği dönemler olabiliyor. Böyle zamanlarda nasıl davranacağımı bilemiyorum. Kendimi yetersiz hissediyorum.'

'K4: Bireysel farklılıkları görebilmek ve kendimi geliştirebilme açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum.'

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında özel eğitim gerektiren öğrenciyle zorlandıkları durumlar ve bu zorluklara ilişkin önerdikleri çözümlere yönelik bulgular Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Öğretmenlerin sınıfındaki özel eğitim gerektiren öğrenciyle zorlandıkları durumlar ve çözüm önerilerine ilişkin hiyerarşik kod modeli

Şekil 6 incelendiğinde, katılımcıların büyük kısmının özel gereksinimli öğrencileri etkinlikte tutma ve onları etkinliğe odaklama (n=6) konusunda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler özel eğitim gerektiren öğrenciyle akranları arasında uyumlarını sağlayabilmekte (n=4) ve tuvalet alışkanlığı gibi bazı özbakım ihtiyaçlarını (n=3) karşılamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, özel eğitim gerektiren öğrenciyle çalışırken kriz süreçlerini yönetmede (n=2) zorlandıklarını dile getiren öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu bulguya ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

'K1: En zorlandığım şey özel gereksinimli öğrencinin derse odaklanamaması ve öğrenmeye karşı istekli olmaması. Bunun için etkinlikleri planlarken onun sevdiği dikkat çekici etkinlikler hazırlamaya dikkat ediyorum.'

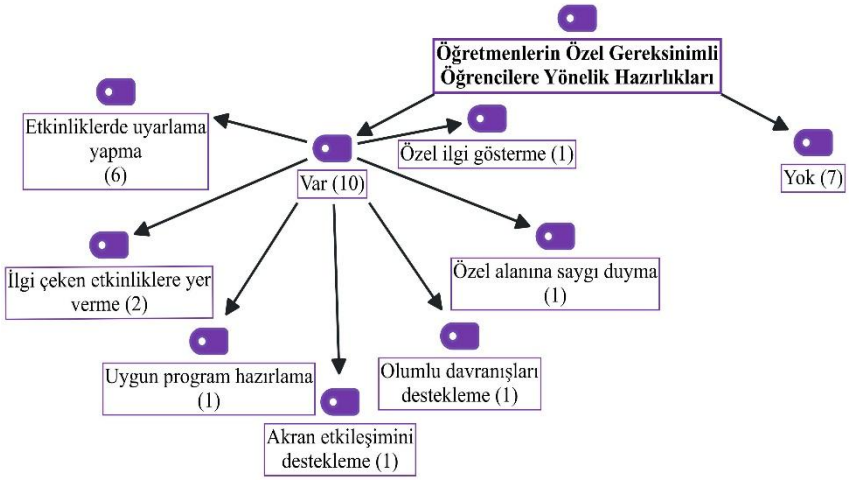
'K14: Zorlandığım durumlar, dikkatleri dağınık oluyor, akranlarından daha çabuk sıkılabiliyor, tuvalet eğitiminde daha dikkatli olunması gerekiyor. Büyük motor becerileri akranlarına göre geride olduğu için daha çok desteklenmesi gerekiyor.'

Şekil 6'daki çözüm önerileri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunlukla bu çocukların ilgi ve dikkatlerini çeken etkinlikler hazırlamaya (n=4) yöneldikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin; çocuk, aile ve akranlar arasındaki iletişimde arabuluculuk rolü üstlenerek, bununla ilgili öneriler sundukları (n=2) ve özel gereksinimli öğrenciyle sohbet etmeyi (n=2) bir çözüm stratejisi olarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çözüm önerilerine ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

'K9: Kriz anını yönetmek zaman zaman zor olmaktadır. Rahatsız eden nesne ve davranışı bulmak zaman almakta ve müdahale etmek bazen zor olmaktadır. Çocuk hakkında bilgileri güncel tutmakta ve destek aldığı kurum ile sürekli iletişim halindeyim. Dikkatini belirli nesnede toplayarak ve farklı kelimeler ile hikaye anlatarak dikkatini çekebilmekteyim. Fiziksel temas ve küçük bir sohbet çözüm yolu olabilmektedir.'

'K7: Akranlarıyla iletişiminde zorlanıyorum. Bunun için arkadaşlarıyla iletişim kurmasında aracı oluyorum. Aileye okul dışı diğer öğrencilerle zaman geçirmesini önerdim.'

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciyi mevcut eğitime ya da etkinliklere dahil edebilmek için hazırlıklarına yönelik bulgular Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik hazırlıklarına ilişkin hiyerarşik kod modeli

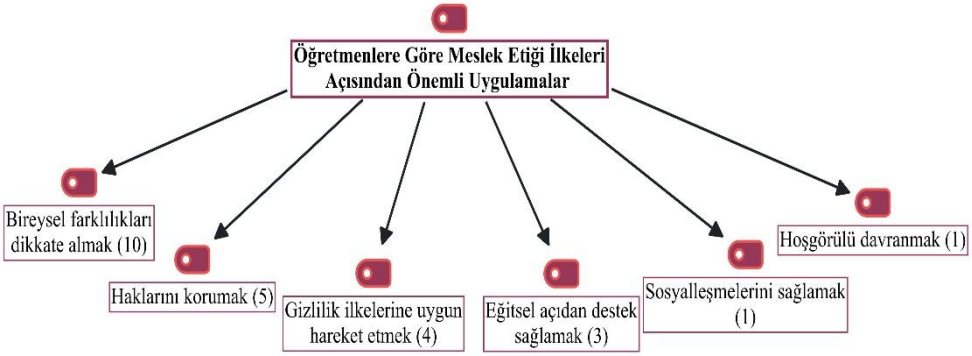
Şekil 7 incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenciyi mevcut eğitime ya da etkinliklere dahil edebilmek için özel hazırlık yaptığını (n=10) belirten öğretmenler olduğu gibi herhangi bir özel hazırlık yapmadığını (n=7) ifade eden öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciye yönelik hazırlık yaptığını belirten öğretmenlerin ise daha çok etkinlikler için uyarlama çalışmaları (n=6) yaptıklarını ve bu çocuklara özel ilgilerini çeken etkinliklere yer vermeye (n=2) çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin hazırlıklarına ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

'K3: Özel gereksinimli öğrencimi etkinliklere dahil edebilmek için çoğu şeyi daha basite indirgiyorum.'

'K7: Onun sevdiği etkinliklere günlük akışta mutlaka yer veriyorum. Örneğin, sulu boyamayı çok sevdiği için sıklıkla sulu boyama içeren etkinlikler planlıyorum. Hareketli etkinliklere katılmak istemiyordu. Ona sandalye vererek yanımızda oturmasını sağlıyordum. Şimdilerdeyse etkinliklere katılıyor. Özel alanına saygı duyuyorum.'

'K2: Normal gelişim gösteren çocuklara arkadaşına yardımcı ol gibi yönergeler veriyorum ya da özel öğrencinin yaptığı olumlu davranışlarda arkadaşlarına da yardım eder misin çok iyi olmuş gibi teşvik edici cümleler söylüyorum.'

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, meslek etiği ilkeleri bağlamında hangi uygulamaların kritik öneme sahip olduğuna ilişkin görüşleri Şekil 8'de yer almaktadır.



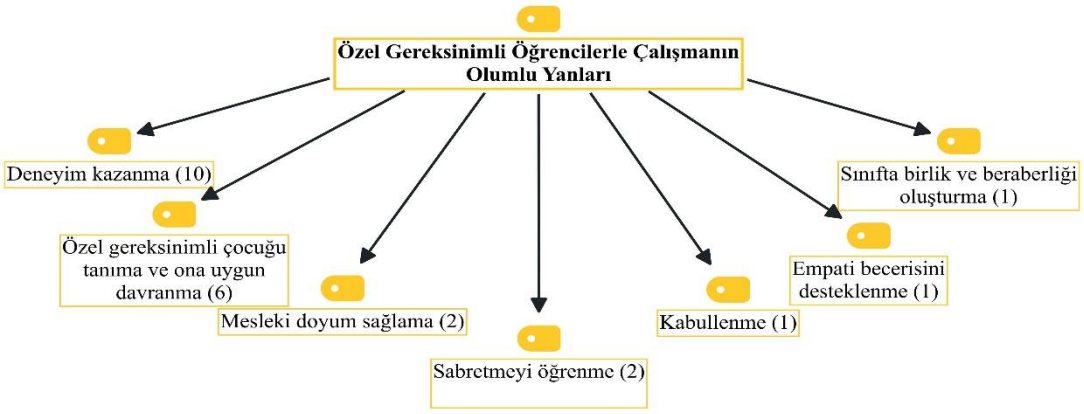
Şekil 8. Öğretmenlere göre meslek etiği ilkeleri açısından önemli uygulamalara ilişkin hiyerarşik kod modeli

Şekil 8 incelendiğinde; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, bireysel farklılıkları dikkate almayı (n=10) meslek etiğinin temel bir gerekliliği olarak yorumladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler; öğrenci haklarının korunmasını (n=5) ve gizlilik ilkesine uygun hareket edilmesini (n=4) meslek etiği açısından vazgeçilmez uygulamalar olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin bu bulguya ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

'K8: Meslek etiği ilkeleri açısından bu çocukların bireysel farklılıklarının önemsenmesi, yasal haklarının uygulanması ve gizliliğin korunmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Özel gereksinimli çocukların yasal anlamda ne hakkı varsa, çocuğun kullanması gerekiyor. Bilgilerin sadece gerekli kişilerle paylaşılması, gizli kalınması gerektiğini düşünüyorum. Her çocuğun bireysel farklılıkları olduğunu ve bunları kabullenmemiz gerektiğini düşünüyorum.'

'K1: Bireysel farklılıklar önemsenerek ona özel olarak bir uygulama yapılmalı. Bu önemlidir. Diğer akranlarına göre daha zor öğrenebilir çünkü. Gizlilik açısından özel durumu ve özel hayatı gizli tutulmalıdır. Engelli bireylerin, çocukların hakları korunmalıdır.'

Araştırmaya katılan öğretmenlerin perspektifinden, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın mesleki ve kişisel kazanımlarına ilişkin bulgular Şekil 9'da sunulmaktadır.



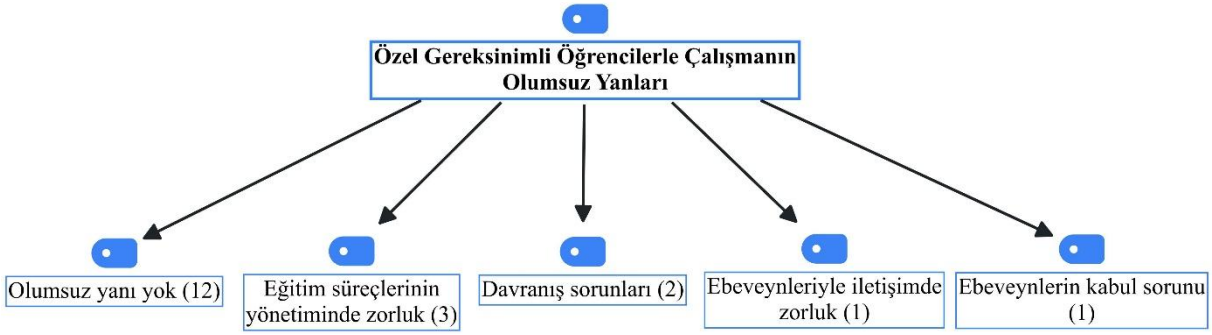
Şekil 9. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın olumlu yanlarına ilişkin hiyerarşik kod modeli

Şekil 9'a göre; katılımcı öğretmenler açısından özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın en temel kazanımının mesleki deneyim kazanma (n=10) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin önemli bir kısmı özel gereksinimli çocuğu tanıma ve ona uygun davranma (n=6) konusunda da kendilerini geliştirme imkanı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

'K1: Bu çocuklarla çalışmanın bizim açımızdan kesinlikle olumlu yanı var. Mesela bu süreçte bu çocuklarla nasıl çalışabileceğimize, onları nasıl eğiteceğimize yönelik deneyim kazanıyoruz.'

'K8: Özel gereksinimli çocuklarla çalışmamın benim açımdan olumlu yanları var. Bu durum onlar hakkında daha fazla bilgi edinmemi sağlıyor ve yaşayıp öğrenme fırsatı bulmuş oluyorum.'

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın olası olumsuz yönlerine ilişkin değerlendirmeleri Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın olumsuz yanlarına yönelik hiyerarşik kod modeli

Şekil 10 incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun, bu öğrencilerle çalışmanın olumsuz herhangi bir yanının bulunmadığını (n=12) belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, sürecin kendisinden ziyade uygulama aşamasında karşılaşılan zorluklara dikkat çekmişleridir. Bu kapsamda ifade edilen güçlükler, eğitim süreçlerinin yönetimindeki zorluklar (n=3), karşılaşılan davranış sorunları (n=2), öğrencilerin ebeveynleriyle iletişimdeki zorluklar (n=1) ve ebeveynlerin çocuklarının durumuna yönelik yaşadıkları kabul sorunu (n=1) olarak kategorize edilmiştir. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler şöyledir:

'K7: Olumsuz yanı olduğunu düşünmüyorum. Ama bazen velileri farklı yaklaşıyor. Veli iletişimi bazen zorluyor.'

'K11: Kalabalık ve profesyonel yardımcı olmayan bir sınıfta grup eğitimi yaparken aynı zamanda özel gereksinimli çocuğun bireysel ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmak zorlayıcı.'

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sorumluluk algılarının; eğitim sürecinin bireyselleştirilmesi ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması noktalarında yoğunlaştığını göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun bir eğitim sunmayı temel bir mesleki sorumluluk olarak tanımlamışlardır. Bu sonuçlar; kaynaştırma eğitiminin çocukların bireysel farklılıklarına, gelişimsel özelliklerine ve kültürel çeşitliliğe odaklanması gerektiğini savunan literatürdeki çalışmalarla paralellik arz etmektedir (Balık ve Özgün, 2024; Çetingöz ve Yıldırım Doğru, 2024; Tuna ve Diken, 2024; Tuzcuoğlu ve Aydın, 2023). Öğretmenlerin sorumluluk algılarının, eğitim sürecinin bireyselleştirilmesi ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması üzerinde yoğunlaşması, Noddings (2002)'in ortaya koyduğu bakım etiği anlayışıyla örtüşmektedir. Nitekim, McLaren (2011) de bu yaklaşımın, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığı merkeze aldığını vurgulamaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı, esnek ve uyarlanabilir öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri, onların öğrencilerle kurdukları ilişkiyi merkeze alan bir etik anlayış geliştirdiklerini göstermektedir. Araştırmada ayrıca; adil ve eşit davranma, güvenliği sağlama ve huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturma gibi duyuşsal ve etik boyutlar ön plana çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin sadece akademik kazanımlara odaklanmadıklarını; aynı zamanda öğrencinin duygusal esenliğini, güvenliğini ve etik gelişimini merkeze alan bütüncül bir sorumluluk anlayışını benimsediklerini kanıtlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarında eşitlik ve adalet ilkelerini merkeze almaları, adalet etiği yaklaşımını benimsediklerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumu, Held (2006) tarafından tanımlanan ve sadece bireysel haklara saygıyı değil, aynı zamanda eğitime erişimin önündeki engellerin kaldırılmasını da bir hak arayışı olarak gören adalet etiği perspektifiyle doğrudan bağdaşmaktadır. Ayrıca sorumluluk sahibi, özverili, yardımsever, sabırlı, saygılı, bilgilendirici, güvenilir, şefkatli, rol model olma, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma, öğrenci ve ebeveynlerin olumlu yaklaşımlar geliştirmelerini sağlama, sağlıklı ve güvenli bir ortam oluşturma, olumlu benlik algısı geliştirme gibi daha çok mesleki duyarlılık ile insani değerleri harmanlayan davranışların ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu etik davranışları hem mesleki bir gereklilik hem de insani bir sorumluluk olarak içselleştirdikleri söylenebilir. Bu doğrultuda, eğitime eşit erişim imkanı kaynaştırma eğitimin temel ilkelerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu ilke, her çocuğun geçmişi, yetenekleri ya da sosyo-ekonomik durumu ne olursa olsun eğitim hakkına sahip olduğunu vurgulamakta; aynı zamanda öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılmasına katkı sağlayarak daha adil bir toplumsal yapının inşasını desteklemektedir (Pradhan ve Naik, 2024). Yurttaş ve Sezer (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla çalışırken etik davranış temelini eşitlik ve adalet üzerine kurduklarını, çocuk

haklarına ve bireysel farklılıklara saygı duyduklarını ve etik değerlerin öneminin farkında olduklarını ortaya koyarak mevcut bulguları desteklemektedir. Benzer şekilde Afriani (2025) öğretmenlerin eşit öğrenme fırsatları sağlamanın önemini kabul ettikleri ve sınıflarında özel gereksinimli çocuklara yer açmayı ahlaki ve mesleki etik açısından bir sorumluluk olarak gördüklerini belirterek, araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı bir tablo çizmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinin eğitimine ilişkin görüşlerinde en fazla vurguladıkları husus eğitim hakkıdır. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini her çocuğun temel bir hakkı olarak gördüğünü ve bu hakkın korunmasını etik bir sorumluluk olarak içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD) özel gereksinimli çocukların kapsayıcı bir ortamda ve başarılı olmaları için gerekli desteklerle eğitim alma hakkına sahip olduklarını açıkça belirtmektedir (BM Sosyal Politika ve Kalkınma Bölümü, 2016). Kanat ve Erhan (2021) tarafından yapılan araştırmada da mesleki etik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimini teknik bir uygulamanın ötesinde; her çocuğun en temel hakkı olarak gördükleri saptanmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları, eğitim hakkına yapılan vurgu bakımından ilgili literatürle tam bir paralellik göstermektedir. Araştırmada ayrıca; profesyonel desteğe duyulan gereksinim, uygun eğitim programlarının hazırlanması ve çevreye uyum süreçleri ön plana çıkmaktadır. Bu görüşler, eğitim ortamlarının ve öğretim programlarının bireysel ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılması gerektiğine dair güçlü bir farkındalığı yansıtmaktadır. Özetle; okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre özel eğitim süreci, hak temelli bir yaklaşımla başlayıp, bireyselleştirilmiş programlar ve toplumsal dayanışma ile desteklenen kapsamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların gelişimine olumlu katkı sağladığını ve özellikle sosyal becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Bu bulgu, eğitimcilerin hem kaynaştırma uygulamalarına yönelik pozitif bir algıya sahip olduklarını hem de bu sürecin sosyalleşme üzerindeki etkisine inandıklarını göstermektedir. Kocaoğlu vd. (2023) tarafından elde edilen araştırma sonuçları da kaynaştırmanın, özel gereksinimli bireylerin sosyal ve akademik açıdan gelişimlerini destekleyen bir uygulama olduğu görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte, eğitimin başarıya ulaşması için bireysel gereksinimlerdeki farklılıkların gözetilmesi, çevreye uyumun kolaylaştırılması ve güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulması kritik öneme sahiptir. Ayrıca sürecin verimliliği açısından, kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu eğitsel desteğin sunulması ve uygulamanın belirli sürelerle yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmasını çoğunlukla pozitif bir deneyim olarak algıladıkları saptanmıştır. Bu sürecin zorlayıcı ve yorucu doğasına rağmen, mesleki gelişimlerine ve deneyimlerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Ancak, uygulama sırasında zaman zaman ortaya çıkan yetersizlik hissi, öğretmenlerin hem duyuşsal hem de teknik desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Aliyu vd. (2025) tarafından da vurgulandığı üzere; öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum ve güçlü bir bağlılığa sahip olsalar da mevcut güçlüklerin üstesinden gelebilmek için daha nitelikli kaynaklara, kapsamlı eğitimlere ve politikalara ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında öğretmenlerin rolünün sadece kaynak sağlamanın ötesine geçtiği görülmektedir. Tufue (2023), eğitimcilerin kapsayıcı yaklaşımları içselleştirmesinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını güçlendirdiğini ve gelecekte oluşturacakları sınıf ortamlarının niteliğini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bu bilgiye dayanarak, alandaki öğretmenin yaşadığı yetersizlik hissini en aza indirmek için, eğitim sürecinde güçlü bir modelleme ve yapılandırılmış bir destek sisteminin kurulmasının elzem olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Afriani (2025) tarafından yapılan araştırma da öğretmenlerin genel olarak kaynaştırma eğitimine karşı olumlu yaklaşımlara sahip olmalarına rağmen, yetersiz eğitim ve kaynak eksikliği nedeniyle kendilerini hazırlıksız hissettiklerini ortaya koyarak mevcut bulguları desteklemektedir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda en fazla etkinliğe odaklama ve akran uyumu konularında güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Bu zorlukların aşılmasında öğretmenlerin; dikkat çekici etkinlik planlama, doğrudan iletişim kurma ve yönergeleri açık net bir şekilde sunma gibi yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin seviyesine uygun ön hazırlık yapma ve basit sorumluluklar verme gibi stratejilerin çözüm sürecinde etkin rol oynadığı belirlenmiştir. Öz bakım ihtiyaçlarının karşılanması noktasında yardımcı personelden destek alma yoluna gidildiği, davranış problemleri ve kriz durumlarında ise fiziksel temas ve sakinleştirici uygulamalar aracılığıyla sürecin yönetildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerine yönelik hazırlık yaptığını belirtmekle birlikte, bu hazırlıkların kapsam ve çeşitlilik açısından sınırlı kaldığı görülmektedir. Hazırlık yaptığını ifade eden öğretmenlerin ağırlıklı olarak etkinliklerde uyarlamalarına odaklandıkları; bunun yanı sıra ilgi çekici etkinliklere yer verme, uygun program hazırlama, akran etkileşimini ve olumlu davranışları destekleme, bireysel ilgi gösterme ve öğrencinin özel alanına saygı duyma gibi destekleyici uygulamaları hayata geçirdikleri saptanmıştır. Diğer taraftan, bazı öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir hazırlık yapmadığı da belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak sistemsel sınırlılıklar, zaman baskısı veya öğretmenlerin etik sorumluluk ile uygulama arasındaki bağı kurmakta yaşadıkları yöntemsel güçlüklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alassaf (2025) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik destekleyici görüşlerine rağmen, uygulama sürecinde önemli bilgi eksiklikleri ve yapısal zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yeterli destek almadıklarında ve kurumlar arası iş birliği sağlanmadığında bireysel çabalarının sınırlı kalabileceğini ve etik sorumluluklarını tam olarak yerine getirmekte zorlanabileceklerini göstermektedir. Hazırlık yapmayan öğretmenlerin varlığı, bu alandaki bilgi, beceri ve kurumsal destek ihtiyacının devam ettiğini teyit etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2015 yılında yayımlanan "Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler" başlıklı genelge; öğrencilerle ilişkilere yönelik etik ilkeleri sevgi ve saygı, iyi örnek olma, anlayışlı ve hoşgörülü davranma, adil ve eşit yaklaşma, öğrencinin gelişimini gözetme, gizlilik, olumsuz psikolojik durumları yansıtmama ve kötü muameleden kaçınma olarak sıralamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bakış açılarının söz konusu ilkelerle uyumlu ve güçlü bir meslek etiği temeline dayandığı görülmüştür. Öğretmenlerin süreci pedagojik bir zorunluluğun ötesinde, temel bir eğitim hakkı ve etik bir sorumluluk olarak benimsedikleri saptanmıştır. Etik ilkeler anlamında en çok bireysel farklılıkları dikkate alma, haklarını koruma ve gizlilik ilkelerinin vurgulanmasının, özel gereksinimli öğrencilerin haklarını koruma konusundaki yüksek bilinci ortaya koyduğu söylenebilir. Eğitsel destek, hoşgörü ve sosyalleşme gibi boyutların daha sınırlı olarak ifade edilmesi, öğretmenlerin etik algısının koruyucu ve hak temelli bir çerçevede yoğunlaştığını gösterebilir. Bu durum, eğitim hakkı ve bireysel farklılıklara saygı göstermenin öğretmenler tarafından öncelikli ve temel etik ilkeler olarak konumlandırılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimlerini çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel algının çoğunlukla olumlu olduğu; özellikle mesleki anlamda deneyim kazanma ve özel gereksinimli çocuğu tanıyarak ona uygun şekilde davranma ifadelerinin en sık dile getirilen görüşler arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Şan ve Yalman Polatlar, 2025; Watson, 2020) ve sürecin öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine doğrudan katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler; özel gereksinimli çocuğu olduğu gibi kabul etme, mesleki doyum sağlama, empati becerilerini geliştirme, sınıf içi bütünlüğü destekleme ve sabretmeyi öğrenme gibi kazanımları da vurgulamışlardır. Bu kazanımlar, sürecin yalnızca mesleki değil, aynı zamanda etik, duyuşsal ve kişisel gelişim boyutlarına da katkı sunduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla edindikleri deneyime ilişkin görüşlerinin genel olarak olumsuzluk içermediği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri kabul ettiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ancak bu olumlu tabloya rağmen, eğitim süreçlerinin yönetiminde yaşanan zorluklar ve davranış sorunları gibi etkenlerin süreci zor ve yorucu hale getirdiği ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada sorumluluk algısının veya yaşanan zorlukların katılımcı bazlı farklılıklar göstermesi, öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin ve mesleki hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırma sonuçları; ebeveynlerle yaşanan iletişim ve kabul sorunlarının, öğretmenlerin okul-aile iş birliği konusunda ek desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Nitekim Tuna ve Diken (2024) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin aileler ve uzmanlarla iş birliği kurma becerilerinin geliştirilmeye muhtaç olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Tuzcuoğlu ve Aydın (2023), kaynaştırma eğitimindeki temel sorumluluğun okul öncesi öğretmeni, aile ve okul yönetimi üçgeninde toplandığını vurgulamaktadır.

Bu bulgular, Akçamete vd. (2016) tarafından ortaya konan sonuçlarla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada; öğretmenler, aileler ve yöneticiler arasında iş birliğinin yetersiz kalmasına bağlı olarak eğitim-öğretim sürecinde kurumların bireylere sunduğu fırsat eşitliğinin sınırlı kaldığı, kaynaştırma uygulamalarının niteliğinde eksiklikler bulunduğu ve sınıf içi etkinliklerin planlanmasında olumlu davranış desteğinin yeterince sağlanmadığı gibi etik ikilemlerin ortaya çıktığı belirtilmektedir. Sonuç olarak; etik bir

kaynaştırma süreci, bireysel öğretmen performansından ziyade; yönetimsel destek, aile ortaklığı ve pedagojik etiğin harmanlandığı bütüncül bir yapı gerektirmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Kırıkkale ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır ve nitel bir araştırmanın doğası gereği elde edilen bulgular genellenemez. Kartopu örnekleme yönteminin kullanılması, benzer deneyimlere sahip öğretmenlere ulaşmayı kolaylaştırsa da farklı bakış açılarının dışarıda kalmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca, katılımcıların demografik özelliklerinin bulgular üzerindeki etkisi bu çalışmanın kapsamında detaylı olarak incelenmemiştir.

4.2. Etik Kurul

Bu araştırmanın veri toplama süreci öncesinde; Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 20.02.2023/02 tarihli kararı ile gerekli etik izinler temin edilmiştir. Araştırma süresince bilimsel etik ilkelere ve yayın etiği kurallarına titizlikle riayet edilmiştir.

4.3. Öneriler

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlıklarının çoğunlukla sınıf içi uygulamalarla sınırlı kaldığı; sistematik, planlı ve kapsamlı bir hazırlık sürecinin ise yeterince yaygınlaşmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin özel eğitim alanında daha fazla hizmet içi eğitimlere ve yapılandırılmış destek sistemlerine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim programları; yalnızca teorik bilgi sunmakla kalmamalı, sınıf içinde karşılaşılan odaklanma sorunları ve kriz anlarının yönetimine odaklanan, vaka analizlerine dayalı etik karar verme modellerini içermelidir.
- Öğretmenlerin hazırlık süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla; dijital rehber platformlar, uygulama kitapçıkları ve materyal desteği sunulmalı; ayrıca uzman desteği sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin en çok güçlük yaşadığı alanlardan biri olan öz bakım ihtiyaçlarının karşılanması ve fiziksel destek gereksinimleri için sınıflarda yardımcı personel veya gölge öğretmen istihdamı teşvik edilmelidir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin çevreye uyumunu desteklemek amacıyla; okul öncesi sınıfların fiziksel donanımı, materyal çeşitliliği ve güvenli alanları standartlara uygun olarak düzenlenmelidir.
- Ebeveynlerin kabul süreçlerini desteklemek ve öğretmenlerin üzerindeki yükü hafifletmek amacıyla; öğretmen, aile ve özel eğitim uzmanlarının düzenli aralıklarla bir araya geldiği iş birliği platformları oluşturulmalıdır.
- Başarılı kaynaştırma deneyimine sahip öğretmenlerin "iyi uygulama örneklerini" meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri çevrimiçi veya yüz yüze öğrenme ortamları teşvik edilmelidir.

4.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Gelecekte yapılacak çalışmalar; farklı coğrafi bölgelerden daha geniş ve heterojen örneklemlerle, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülebilir.
- Öğretmenlerin etik karar verme süreçlerini daha derinlemesine analiz edebilmek için; doğrudan gözlem, boylamsal çalışmalar veya vaka analizleri gibi farklı veri toplama tekniklerine başvurulması literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Afriani, G. (2025). The role of teachers in implementing inclusive education for children with special needs in general school environments. *Global Education Journal, 3*(2), 575–583. https://doi.org/10.59525/gej.v3i2.751

Akçamete, G., Kayhan, N., İşcen Karasu, F., Sardohan Yıldırım, A. E., & Şen, M. (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies, 3*(1), 27–44.

Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education, 10*, Article 1630710. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1630710

Aliyu, A. Y., Ihisota, J. C., & Okonkwo, J. A. (2025). Perception of teacher educators' on inclusive early childhood education curriculum in South East Nigeria. *Journal of Early Childhood Development and Education, 2*(1), 25–33. https://doi.org/10.58723/junior.v2i1.316

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.

Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (4. baskı). Pegem Akademi.

Balık, F., & Özgün, Ö. (2024). Inclusive education in early childhood: Teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 487–506. https://doi.org/10.47525/ulasbid.1479155

Beydağ, K. D., & Arslan, H. (2008). Kadın doğum kliniklerinde çalışan ebe ve hemşirelerin profesyonelliklerini etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 3*(8), 75–87.

Birleşmiş Milletler Sosyal Politika ve Kalkınma Bölümü. (2006). *Engelli kişilerin haklarına ilişkin sözleşme (CRPD)*. 28 Eylül 2026 tarihinde https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd adresinden erişildi.

Bütün Kar, E., & Mercan Uzun, E. (2017). Assessment of the attitudes of classroom teachers and preschool teachers towards students from different ethnic origins and socioeconomic segments in terms of occupational ethics. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 18*(2), 73–85. https://doi.org/10.17679/inuefd.323418

Campbell, E. (2008). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. K. Tirri (Ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools* içinde (ss. 3–18). Sense Publishers.

Chrysiis, K. (2021). *Preschool teachers' perceptions of inclusion and their setting's inclusiveness in Greece* [Yüksek lisans tezi, Jönköping University]. Jönköping University DiVA.

Creswell, J. W. (2016). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (N. Kouvarakou, Çev.). Ion Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005).

Çetingöz, D., & Yıldırım Doğru, S. S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türüne göre yaptıkları öğretim uyarlamalarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1530–1557. https://doi.org/10.53444/deubefd.1464749

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 12*(4), 205–223.

Duran, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. Oxford University Press.

İnceler, N., & Özder, H. (2020). Investigation of attitudes of teacher candidates on inclusive education: TRNC Case. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21*(2), 719–739. https://doi.org/10.17679/inuefd.654127

Kanat, K., & Erkan, N. S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarının ve etik ikilemlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, *5*(3), 212–224. https://izlik.org/JA94BR66YB

Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 47–69. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194

McLaren, M. A. (2011). Care ethics. D. K. Chatterjee (Ed.), *Encyclopedia of global justice* içinde. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9160-5_266

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler genelgesi*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20–27.

Özbuğutu, E., & Elmacı, E. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterlilikleri ve görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(5), 173–203. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1148519

Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(4), 1366–1385. https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016

Özdemir, O. (2022). Özel eğitimde etik ve etik değerlendirmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23*(1), 219–241. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.754783

Özkan, H. H., & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(1), 51–64. https://doi.org/10.33907/turkjes.414323

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.

Pradhan, D., & Naik, M. (2024). Inclusive education: A foundation for equality and empowerment at the elementary stage. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology, 2*(2), 1–8. https://doi.org/10.61778/ijmrast.v2i2.36

Seghedin, E. (2014). From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia, 7*(4), 13–22.

Stemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education, 33*(1), 47–58. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573

Şahin, A. E. (2003). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 269–322). Anı Yayıncılık.

Şan, S., & Yalman Polatlar, D. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların kaynaştırma eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin tutumları. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Dergisi), 9*(2), 292–317. https://izlik.org/JA32JH34NU

Tufue, R. (2023). Examining pre and in-service teachers' views of their preparation for inclusive education. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences,* 1–16.

Tuna, D. M., & Diken, İ. H. (2024). Kapsayıcı bir uygulama olarak doğalcı öğretim süreci: Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açıları. *Çocukluk, Eğitim ve Toplum Dergisi, 5*(3), 329–341. https://doi.org/10.37291/2717638X.202453369

Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 27–40. https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *T.C. Resmî Gazete* (17863, 9 Kasım 1982). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Vongalis-Macrow, A. (2007). Teachers' ethic: Education international and the forging of professional unity. *Journal of Educational Controversy, 2*(2), 1–13.

Watson, K. (2020). 'I am big; he is little': Interrogating the effects of developmental discourses among children in inclusive early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education*. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814214

Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1841–1860.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yurttaş, D., & Sezer, T. (2022). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etik hakkındaki görüşleri. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(4), 1047–1068. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.912

Yüksel, B., & Ağyar Elbistanlı, E. (2019). Erken çocukluk döneminde kaynaştırma. İçinde B. Yüksel (Ed.), *Erken çocukluk döneminde kaynaştırma* (ss. 16–29). Hedef Yayınları.