



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl/Year: 6, Sayı/Number: 22,

Mart/March 2020, s./p. 30-48

Geliş/Submitted: 28.01.2020

Kabul/Accepted : 09.03.2020

Yayın/Published: 25.03.2020

DOI Number:

[10.29228/kesit.41958](https://doi.org/10.29228/kesit.41958)

Araştırma Makalesi

Doç. Dr. Nevin GÜNER YILDIZ

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9135-6429>

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü

antreh@gmail.com

Araş. Gör. Tüncay TUTUK

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2584-7366>

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

tncytutuk@gmail.com

Doç. Dr. Serhat ODLUYURT

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5861-0627>

Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü

syildirianadolu.edu.tr

BİR ÖZEL EĞİTİM ANAOKULUNDA TERSİNE KAYNAŞTIRMA UYGULAMASININ İNCELENMESİ

Özet

Bu araştırmada, Eskişehir ilinde ilk, Türkiye’de ise az sayıda olan MEB’e bağlı bir özel eğitim anaokulunda bulunan tersine kaynaştırma sınıflarının veli ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Tersine kaynaştırma, 40 yıldan daha uzun bir süredir devam etmekte olan kaynaştırma uygulamaları içinde oldukça az rastlanan bir uygulama olması nedeniyle üzerinde sınırlı sayıda çalışma bulunan bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan fenomenolojik araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmada tersine kaynaştırma fenomenine ilişkin veri toplamak amacıyla, iki tersine kaynaştırma sınıfı bulunan bir özel eğitim anaokulunda görev yapan öğretmenler, bu okula devam eden normal gelişim gösteren çocuğu olan veliler ve yine bu okula devam eden özel gereksinimli çocuğu olan veliler araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmişlerdir. Araştırmanın verileri, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılara, tersine kaynaştırmaya ilişkin deneyimlerini ve algılarını ortaya koymalarını sağlayacak sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz

edilmiştir. Bulgular, öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırma uygulamasını benimsediğini ve yaygınlaştırılmasının gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: tersine kaynaştırma, okul öncesi eğitim, özel gereksinimli öğrenci, normal gelişim gösteren öğrenci

EXAMINING OF REVERSE INCLUSION IN A SPECIAL EDUCATION KINDERGARTEN

Abstract

In this research, it is aimed to examine the reverse inclusion phenomenon from the point of view of teachers whose working in two reverse inclusion classes in a special education kindergarten and parents whose children are in these classes. Inclusion which has been ongoing longer than 40 years period is becoming increasingly common in Turkey as well as in the world. The inclusion, which is defined as the participation of special needs students in educational environments where their normally developing peers are present, can sometimes be applied through the participation of children with normal development in special education environments. This application, which is called reverse inclusion, is confronted as a phenomenon in Turkey due to the fact that there are only a few samples and a limited number of studies. For this reason, this study was designed as a phenomenological research within the scope of qualitative research approach. In order to collect data on the phenomenon of reverse inclusion in the study, semi-structured interviews were conducted. Participants of this study are teachers working in two reverse inclusion classes of a special education kindergarten and parents whose children are in this two reverse inclusion classes. Questions have been directed at collecting data about participants' experience and perceptions on the reverse inclusion. The data from the interviews were subjected to content analysis for the purpose of to reveal the perspectives of different groups of participants about the reverse inclusion. According to the findings of the research, reverse inclusion was interiorized by both teachers and parents and participants think that reverse inclusion should be generalized.

Keywords: reverse inclusion, preschool education, students with special needs, students with normal development

GİRİŞ

Eğitim fırsatlarına eşit erişim, bireysel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilere sunulması gereken bir haktır. 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde toplanan uluslararası kuruluşlar ve hükümet yetkilileri bu hakkın kullanılmasını desteklemek ve yaygınlaştırmak için bir bildiri yayınladılar (UNESCO, 1994). Bu bildiri ile 'inclusion' denilen ve dilimize bütünleştirme olarak çevrilen eğitim felsefesi pek çok hükümet ve uluslararası kuruluşun imzasıyla eğitimde temel anlayış olarak kabul edilmiş oldu. Bütünleştirme, yirminci yüzyılın ikinci yarısı

sında kaynaştırma (mainstreaming) uygulaması olarak okullarda uygulanmaya başlandı. Kaynaştırma ile bütünleştirme sık sık birbirlerinin yerine kullanılsalar da aslında farklı felsefe ve uygulamaları kapsamaktadırlar. Kaynaştırma, öğrencileri günün belli bölümlerinde özel eğitim sınıfından alıp genel eğitim sınıfına yerleştirmek anlamına gelirken (Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001) bütünleştirme, dışlamaya son vermeyi hedefleyen ve okulu tüm toplum üyeleri için birleştirici bir unsur haline getiren politik bir yönelimi ifade etmektedir (Ballard, 2013; Haug, 2014). Zihinsel, sosyal ya da fiziksel özellikleri ne olursa olsun tüm çocukların birarada eğitildiği öğrenme çevresini işaret eden bütünleştirme, öğrencilerin okulda ve sınıfta yapılan tüm etkinliklere katılımını desteklemektedir (Qvortrup ve Qvortrup, 2017; Zhang, 2011)). Bütünleştirme ulaşılmaya çalışılan bir hedef olarak yerini ve anlamını korusa da güncel uygulamaların daha çok kaynaştırma kavramı ile tanımlanabileceği bir gerçektir.

Kaynaştırma, eğitimcilerin, ailelerin ve toplumun bilgilendirilerek farklı bireysel özellikleri olan öğrencilerin birarada eğitilmesine hazırlanması ve olumlu tutumlar geliştirmelerini gerektiren kapsamlı psikolojik ve pedagojik bir süreç (Kaulina, Voita, Trubina ve Voits, 2016) ve bir insan hakları meselesi (Killoran, Woronko ve Zaretsky, 2014) olarak kabul edilmektedir. Oysa uygulamalara bakıldığında, kaynaştırmanın prensipte destekleniyor olsa da (Hansen, 2012), öğretmen eğitiminin yetersizliği, dışlayıcı uygulamalar, destek servislerinin yokluğu gibi çeşitli zorluklarla sürdürüldüğü görülebilmektedir (Alborno, 2017). Kanunlar kaynaştırmayı ilkeleri ile birlikte uygulamayı öngörse de uygulamada daha çok özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak katıldığı (Sakız ve Woods, 2015), öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Gökdere, 2012; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Thaver ve Lim, 2014), öğretmenlerin kendilerini kaynaştırmaya yeterince hazırlanmış hissetmedikleri ve tutumlarının geliştirilmesi gerektiği (Civitillo, Moor ve Vervloed, 2016; Hemmings ve Woodcock, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Varlıer ve Vuran, 2006) ve özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler arasında arkadaşlık geliştirme ile ilgili zorlukların devam ettiği (Avcıoğlu, 2017; Rossetti, Lehr, Huang, Ghai ve Harayama, 2016) yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Oysa kaynaştırmanın etkileri konusunda nötr bulgular ortaya koyan araştırmaların varlığına karşın (Prince ve Hadwin, 2013; Shaw, 2017) kaynaştırma uygulamasının olumlu sonuçları da rapor edilmektedir. Örneğin Schoger (2006) kaynaştırmanın akademik yararlarının yanı sıra arkadaşlık geliştirme, artmış özsaygı, akran modeli gözleme şansı ve ait olma duygusunun gelişimi gibi ek yararlar sağladığını; normal gelişim gösteren öğrenciler için de farklılıkları olanlara saygı duyma, diğerlerinin gereksinimlerini anlama ve kendinden farklı olanlarla nasıl arkadaşlık kurulacağını öğrenme gibi çoğulcu yaşamı destekleyen becerilerin kazanılmasını desteklediğini vurgulamaktadır.

Kaynaştırma, eğitim ortamlarında farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Tam zamanlı ya da yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarının yanında tersine kaynaştırma denilen ve az sayıda örneğine rastlanan bir kaynaştırma uygulaması da bulunmaktadır. Tersine kaynaştırmada, normal gelişim gösteren öğrenciler yetersizliği olan akranlarının devam ettiği özel eğitim programlarına katılmaktadırlar (Guralnick, 2001). Tersine kaynaştırmanın başarısı için gerekenlerin öğrencileri programa hazırlamak ve gereken düzenlemeleri yapmak, etkileşimi planlamak, uygun etkinlikleri belirlemek, ölçülebilir program hedefleri geliştirmek olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Schoger, 2006). Uygulamada tersine kaynaştırmaya diğer kaynaştırma uygulamalarına göre çok daha az rastlanmakta ve alanyazında konu ile ilgili araştırma sayısının

da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan birinde Schoger (2006), dört normal gelişim gösteren çocuğun 18 hafta süren bir program kapsamında tersine kaynaştırma ortamına yerleştirildiğini; uygulamanın sonucunda özel gereksinimli çocukların etkileşim kurmada belirgin ilerleme gösterdiklerini ve çalışmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerden birinin takip eden yıl kaynaştırma sınıfına katılabilecek kadar ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur (Schoger, 2006). Bir başka araştırmada (Matthews, 2011), otizmlili çocukların olduğu eğitim ortamına normal gelişim gösteren çocukların katılmasının bu çocukların genel eğitim sınıfına hazırlanmalarını desteklediği belirlenmiştir. Cormany (1994) çalışmasında, tersine kaynaştırma uygulamasına katılan yetersizliği olan öğrencilerin sosyal/duygusal ve dil puanlarında artış olduğunu; normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal/duygusal puanlarında artış ve diğer gelişimsel alanlarda da gerileme olmadığını ortaya çıkarmıştır. Alan yazında tersine kaynaştırma uygulamasını ve sonuçlarını inceleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır (Brasile, 1992; Hutzler, Barda, Mintz ve Hayosh, 2016; Phelps, 1993; Spencer-Cavaliere ve Peers, 2011; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001; Wheeler, 2006). Bu çalışmalar, tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler arasında iletişim kurulmasını destekleyen bir uygulama (Mallee, 1998) olduğunu desteklemektedir.

Türkiye’de de tersine kaynaştırma ortamlarında yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2016; Arı, 2015). Ancak bu araştırmalarda tersine kaynaştırma olgusundan daha çok kaynaştırmanın incelendiği görülmektedir. Tersine kaynaştırma ile ilgili derleme çalışması olarak alanyazında yerini alan bir çalışma da bulunmaktadır (Yazıcıoğlu, 2018). Ancak hem uluslararası hem de ulusal alanyazında tersine kaynaştırmaya ilişkin araştırmaların sınırlı oluşu uygulamanın özelliklerine ve uygulamaya katılanların algılarına ilişkin yeterince bilgi birikiminin olmayışı sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada tersine kaynaştırma uygulamasının öğretmen ve velilerin görüşlerine dayalı olarak incelenmesiyle sınırlı bilgi birikimi olan bu alana veri sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca, tersine kaynaştırmanın ülkemizde uygulanışındaki aksayan ya da işleyen yönlerinin belirlenmesi ve böylece tersine kaynaştırmanın geliştirilmesine katkı sağlanması da amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, fenomenolojik bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırmalar, farkında olunan ama ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan olgularla ilgili yapılan ve olguyu yaşayan bireylerden bilgi toplanan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Fenomenolojik araştırmalarda olgularla ilgili yaşantıları ve bu yaşantılarla bağlantılı anlamları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılır ve bu görüşmeler analiz edilerek söz konusu olguyu tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar elde edilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Bu araştırmada da alan yazında yeterince incelenmemiş ve az sayıda uygulama örneğinin olması nedeniyle eğitim paydaşlarınınca da yeterince tanınmayan bir uygulama olan tersine kaynaştırma olgusu, bu olguyu deneyimleyen öğretmenler ve velilerin görüşlerinin analiz edilmesiyle anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, Eskişehir il merkezinde bulunan bir özel eğitim anaokulunda bulunan ve tersine kaynaştırma uygulanan iki sınıfın dört öğretmeni ve bu sınıflarda

çocukları bulunan 14 veliden oluşmaktadır. Öğretmen katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo.1. *Tersine kaynaştırma uygulanan sınıfların öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler*

Kod İsim	Yaş	Cinsiyeti	Lisans Mezuniyeti	Tersine kaynaştırmada öğretmenlik deneyimi
Ö1	35	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	1 yıl
Ö2	35	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	1 yıl
Ö3	37	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	1 yıl
Ö4	30	Kadın	İşitme Engelliler Öğretmenliği	1 yıl

Veli katılımcıların altısı özel gereksinimli (ÖG) öğrencinin velisi, sekizi ise normal gelişim gösteren (NGG) öğrencinin velisidir. ÖG öğrencilerin velilerinden dördü kadın, ikisi erkek; NGG öğrencilerin velilerinin tamamı kadındır. Öğrenci velileri demografik bilgilerini paylaşmak konusunda çekimser davrandıkları için görüşme sırasında bu bilgilere ilişkin soru sorulmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında yapılmıştır. Araştırma için önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış; daha sonra katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilerek gönüllü katılım formları imzalatılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla tersine kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlere ve bu sınıflarda çocukları olan velilere yönelik olmak üzere iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formunda tersine kaynaştırma sınıflarında öğrenci kabulüne, öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uygulamalara ve tersine kaynaştırmanın öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin sorular yer alırken; velilere yönelik hazırlanan görüşme formunda tersine kaynaştırma sınıfına kayıt olma sürecine, tersine kaynaştırmanın çocuklar üzerindeki etkilerine ve tersine kaynaştırma uygulamasının yararlılık açısından değerlendirilmesine ilişkin sorular yer almıştır. Hazırlanan görüşme formları özel eğitim alanında uzman olan üç öğretim üyesine gönderilerek incelemeleri istenmiştir. Öğretim üyelerinden alınan dönütlere göre düzeltmeler yapılarak formlar son haline getirilmiştir.

Verilerin toplanması amacıyla ikinci araştırmacı tarafından öğretmenlerle okulda uygun bir sınıfta görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Velilerle görüşmelerin ise bir kısmı okulda uygun bir sınıfta yapılırken bir kısmı velilerin isteği üzerine evlerinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinin asıl amacı elde edilen verileri ortaya çıkartıp açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizinin temelinde birbirleriyle benzer ve ilgili verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirip bunları anlaşılabilir şekilde düzenleyip yorumlamak yatmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi; (a) verilerin kodlanması, (b) temaların ortaya konması, (c) kodlar ve temaların düzenlenmesi ve (d) bulguların düzenlenip ifade edilmesinden oluşmaktadır.

Verilerin analizi için ikinci araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek ve aldığı notları inceleyerek görüşmeleri yazılı metne dönüştürmüştür. Daha sonra birinci ve ikinci araştırmacı birbir-

lerinden bağımsız olarak görüşmelerin yazılı metinlerini kontrol ederek analiz etmişlerdir. Analiz sırasında veriler kendi içinde anlam oluşturacak şekilde bölümlere ayrılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Ulaşılan kodlar bir araya getirilip incelenmiş ve ortak paydada olanlar birleştirilerek temalar oluşturmuştur. Bu aşamadan sonra araştırmacılar elde edilen tematik veriyi düzenlemiştir. Temaların tutarlılığını sağlamak için temalar ve altında toplanan kodlar tüm araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Son aşama olan bulguların yorumlanması bölümünde ise ulaşılan sonuçlara dayalı olarak yorumlar yapılmıştır.

Veri analizinin güvenilirlik çalışması için araştırmacıların birbirinden bağımsız incelemeler sonucunda ortaya çıkardığı kavramlar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda karşılaştırmalar sonucunda ulaşılan güvenilirlik yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen ve velilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda veli görüşmelerinde üç, öğretmen görüşmelerinde üç olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Velilere ve öğretmenlere ait tema ve alt temalara ilişkin bilgilere izleyen bölümde yer verilmiştir.

Veli görüşmelerinden elde edilen bulgular:

Yapılan görüşmelerde 'Çocuğunuzun gelişimini nasıl buluyorsunuz?' sorusu sorulmuştur. Gelişime ilişkin genel soruya yanıt olarak NGG çocuğu olan velilerin tamamı çocuklarının gelişiminin iyi olduğunu ve okula başladıktan sonra da gelişimin olumlu olarak devam ettiğini söylemişlerdir. ÖG çocuğu olan veliler ise bu soruya farklı yanıtlar vermişlerdir. Kimi veliler eksikler olduğunu söylerken kimi ise "...gayet iyi, konuşmaları düzeldi" şeklinde yanıt vermiştir.

Tablo.2. Velilerin tersine kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri - tema ve alt temalar

Çocukların gelişimine ait bulgular

Sosyal duygusal gelişimi destekleme

Akademik gelişimi destekleme

Okula kayıt gerekçeleri

Tersine kaynaştırmanın etkileri

Çocuklardaki olumlu etkisi

Çocuklardaki olumsuz etkisi

Öğretmen bilgilendirmesi / Eğitime katılım

Okulda yaşanan sorunlar

Tersine kaynaştırmanın yararlarına ilişkin görüşler

Velilere çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini nasıl buldukları sorulmuş; ÖG çocuğu olan velilerin beşi olumlu, biri olumsuz yönde yanıt vermiştir. Olumlu yönde gelişime değinen veli "...kaynaştırma sınıfı olmasından çok memnunum. "... ters kaynaştırma olduğu için paylaşmayı öğrendi." demiştir. Olumsuz cevap veren veli ise "Arkadaşlarıyla oyun kuramıyor, çabuk sıkılıyor sürekli şikâyet... ortayı bulamıyorlar." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Aynı soruya NGG çocuğu olan velilerin tamamı olumlu yönde yorum yapmış ve çocuklarının inatçılık, sinir gibi olumsuz özelliklerinin azaldığını ve sakin olduklarını ya da paylaşmayı öğrendiklerini söylemişlerdir. Bir veli "Önden gidiyor... öyle söyleyebilirim. Yani kaynaştırma sınıfından sonra mı, zaten vicdanlı bir çocukta aslında da, bundan sonra daha fazla insanları anlama oranı yükseldi." demiştir.

Velilere çocuklarının akademik gelişimini nasıl buldukları sorulmuş ve ÖG çocuğu olan

velilerin dördü bu soruya yanıt vermiş ve olumlu yönde akademik gelişim olduğunu söylemişlerdir. Bir veli “Çocuğumun gelişimi hocam daha iyi. Mesela hiçbir kelime kullanmıyordu. Men men demeye başladı. Yani ters kaynaştırmayı sevdim, girmesi oğlum için iyi oldu.” şeklinde yanıt vermiştir. Aynı soruya NGG velilerin tamamı olumlu yanıt vermiş, çocuklarının akademik gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Bir veli “...Önden gidiyor öyle söyleyebilirim... Boyayı nasıl kullanacağını öğrendi. Renklerin uyumunu öğrendi.” şeklinde yanıt vermiştir.

Yapılan görüşmelerde velilere tersine kaynaştırma sınıfına kayıt olma sürecine ilişkin görüşleri sorulmuş; velilerin çocuklarını farklı gerekçelerle okula kayıt ettirdikleri görülmüştür. ÖG çocuğu olan velilerden biri “öğrenci sayısının az olmasından dolayı tercih ettiğini” söylerken diğerleri bu okula yönlendirildikleri için kayıt yaptırdıklarını ya da kayıt süreciyle ilgili bilgileri olmadığını söylemişlerdir. Bir veli “RAM’den tavsiye etmişlerdi. Okulla pek ilgim olmadı açıkçası.” demiştir. NGG veliler de farklı gerekçelerle çocuklarını okula kayıt ettirmişlerdir. Örneğin bir veli özel okullar paralı olduğu için burayı tercih ettiğini söylerken, bir başka veli okulun yeni yapılmış olması nedeniyle kayıt yaptırdıklarını söylemiştir. Diğer veliler ise genellikle okulun özel eğitim okulu olduğunu bildiklerini ve bunun olumlu yönlerini gördükleri için kayıt yaptırdıklarını söylemişlerdir. Örneğin bir veli “Sınıfta ya da okulda kaynaştırma çocuğu ya da özel eğitimi görmeyi, zaten hayatımızın içinde de var olduğu için hani çok ters tepkiyle bakmadım.” derken bir başka veli “Farklı kişilerle farklı daha doğrusu çocuklarla görüşmesi onun eğitimi açısından daha yararlı olacağını, beyinsel gelişiminin direk gelişeceğini düşündük açıkçası.” demiştir. ÖG çocuğu olan veliler kendilerine kayıt sırasında bilgilendirme yapılmadığını söylerken NGG çocuğu olan velilerin beşi bilgilendirme yapıldığını, üçü ise yapılmadığını söylemişlerdir. Bir NGG çocuğu olan veli “Çocukların durumlarını anlattılar siz nasıl şey yaparsınız gibisinden sordular. Benim için sorun değil yani o veya öbürü hiç sorun değil, tamam dedik kabul ettik, öyle oldu.” demiştir.

Tersine kaynaştırmanın ÖG öğrencilerin üzerindeki etkilerine ilişkin veli görüşlerine bakıldığında ÖG çocuğu olan velilerden beşi kendi çocukları için olumlu olduğunu söylerken biri olumsuz olduğunu söylemiştir. Olumsuz görüş bildiren veli “Ben hiç faydasını görmedim. Daha güzel eğitim bekliyordum çünkü, özel eğitim olduğu için.” demiştir. Buna karşın, NGG çocuğu olan velilerin tamamı tersine kaynaştırmanın ÖG çocuklara olumlu etkileri olduğunu söylemişlerdir. Bir veli “Mutlular, bilmiyorum. Hiçbir farkı yok.” Başka bir veli “Bence güzel iyi bir şey, iki taraf çocuk için de güzel. Onlara da iyi onlara da iyi.” demiştir.

Tersine kaynaştırmanın NGG çocuğa etkisine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise, ÖG çocuğu olan velilerin üçü olumlu ikisi olumsuz yanıt vermişlerdir. Örneğin bir veli “Onları etkiliyor üzülüyor o çocuklar...” demiştir. Bu soruya NGG çocukların velilerinden biri olumsuz görüş belirtirken diğerleri olumlu görüş belirtmişlerdir. Örneğin bir veli “...yolda birini görsün, işitme engelli olsun ona bir şey anlatma çabasına giriyor çünkü bizi duyamıyor diyor, bizim duyduğumuz şeyleri duyamıyor diyor. Yürüyemiyor ve de konuşamıyor. Benim yapabildiğim şeyleri yapamıyor diyor. Daha da yardımcı olmaya çalışıyor. Ben olumlu yönde düşünüyorum.” Olumsuz görüş belirten veli ise “Özel eğitim öğrencisinin farklı hareketlerini onu kapıp kendi üzerinde ben de artık böyle yaşayacağım dediği anlar oldu yani.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Tersine kaynaştırma sürecinde eğitime katılım durumları hakkında da velilerin görüşleri alınmıştır. ÖG çocuğu olan velilerin bir kısmı öğretmenlere soru sordukları zaman yanıtlandıklarını söylemiş, bir kısmı ise konuyu bilmediklerini, kendilerine haber verilmediğini söylemiştir. NGG çocuğu olan veliler ise whatsapp grubundan bilgilendirildiklerini, öğretmenlerin sınıf-

tan fotoğraf atarak yapılan çalışmalarla ilgili bilgi verdiğini söylemiştir. Örneğin bir veli "Öğretmen bizlerle her şeyi paylaşıyor. Sorduğumuz bütün soruları cevapsız bırakmıyor sağ olsun o konuda. Her gün soru soruyoruz yani." demiştir.

Okulda yaşanan sorunlar ve bu konudaki çözüm önerileri hakkında düşünceleri sorulduğunda ÖGG çocuğu olan veliler genel olarak sorun yaşamadıklarını söylemişler, sadece bir veli daha çok ilgi olmasını beklediğini, bireysel ilgi gösterilmediğini söylemiştir. NGG çocuğu olan veliler ise daha çok öğretmenlerle ya da okul yönetimiyle yaşadıkları iletişim sorunlarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin yeterince bilgi vermediğini, idare ile iletişim kurduklarında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir veli "...hangi düzeyde çocuklar var, isterdim açıkçası, öğrenmek hani. Ben sadece kendim gözlemlediğimle görüyorum işte down sendromlu mudur yoksa zihinsel engelli midir". Başka bir veli "Çok sık öğretmen değişmesi. Genellikle hep sözleşmeli şekilde öğretmenler gelip gidiyor. O biraz kötü oluyor bize. Çünkü küçük oldukları için alışıyolar, seviyorlar, gidiyor." demiştir. Sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulduğunda ÖG veliler tuvalet eğitime önem verilmesi ya da yemeklerin kalitesinin artırılması ile ilgili görüşler belirtmişlerdir. NGG çocuğu olan veliler ise "Kadrolu öğretmen ataması olması lazım.", "Ufak çaplı bir eğitim, görüşmeler yapılabilir.", "İdare daha çok öğretmene baskı değil de öğretmenin fikirlerini alarak biraz da ortak çözüm bulmasını istiyorum." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Velilere tersine kaynaştırmanın yararlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda ÖG velilerden biri hariç diğerleri olumlu görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren veli "Ben hiç faydasını görmedim. Ben daha iyi bir şeyler bekliyordum açıkçası." demiştir. NGG velilerin tamamı ise tersine kaynaştırma ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumlu düşünen velilerden biri "Kesinlikle olumlu diye düşünüyorum. Vicdanlı bir nesil yetiştirmek için olmalı.", başka bir veli "Çocuk, yani ayrımcılık yok, hep bir görmeliyiz çocukları.", başka bir veli "Farkındalık açısından da çok önemli aslında.Çocuğumun bunun farkına vararak büyümesi çok sağlıklı bence.", diğer veli "Yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum." şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular:

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tersine kaynaştırma sürecinde yapılan uygulamalar hakkında görüşleri alınmıştır. Buna dayalı olarak öğretmenler hem ders sırasında, hem ders sürecinde ve sınıf yönetiminde ÖG ve NGG çocuklara ilişkin birtakım düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlere ders için ne tür hazırlıklar yaptıkları sorulmuştur. Tüm öğretmenler hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri "Hem yıllık hem günlük planlarımız oluyor. O planlar dâhilinde işliyoruz." demiştir. Sınıftaki partneri ile iletişimle hazırlık yaptığını belirten öğretmen "Evet, şöyle, şimdi biz hani tersine kaynaştırma sınıfı olduğumuz için bakıyoruz, uygunluk sonucunu diğer öğretmenimle tartışıyoruz...." şeklinde görüşünü bildirmiştir. Tüm öğrencilere göre düşünerek hazırlık yaptığını belirten bir öğretmen "Hepsinin özelliklerine göre yine dediğim gibi okuma yazma çalışmalarında mesela öncelikli kaynaştırma öğrencilerine öncelik veriyoruz mesela. Onlar için ne yapabiliriz, ne verebiliriz, sınırlı alan mı, renk mi?" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ders işlerken yapılan uygulamalar hakkında öğretmenlerin tamamı öğrencilerin dikkatini toplamaya çalıştıklarını belirtmişler ve tüm çocukların derse odaklanmalarını sağladıktan sonra uygulamalara başladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi düzenlemelerinde neler yaptıklarına ilişkin de görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı sınıf yönetimi için farklı süreçleri denediklerini ve kurallar oluşturduklarını; öğrencilerin düzeylerini ve sınıfın fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Sınıf yönetimi için

katılımcı öğretmenlerden biri "Benim suratımın düşmesi hani bir öğrenciye ya da ona yönümü dönmemem, sırtımı dönmem, onu çok olumsuz etkiliyor ve istenmeyen davranışlardan kaçınmasını sağlıyor." şeklinde beden dilini kullandığını belirtmiş, bir diğeri ise "Hepsine birer birer söz veriyorum mesela yine aynı şekilde. Sınıf düzenini öyle sağlıyoruz." şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Tablo.3. Öğretmenlerin tersine kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri - tema ve alt temalar

Okul işleyişine ilişkin bulgular

Yapılan öğretimsel düzenlemeler

Özel gereksinimli çocuklar için yapılanlar

Normal gelişim gösteren çocuklar için yapılanlar

Değerlendirme sürecine ilişkin bulgular

Çocukların ilk ve son değerlendirmelerinin yapılması

Değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar

Tersine kaynaştırmanın etkileri ve bu konuda yapılanlar

Olumlu etkiler

Olumsuz etkiler

Tersine kaynaştırmayı iyileştirmek için yapılacaklar

Tersine kaynaştırmanın ÖG ve NG çocuklara etkileri

Öğretmenlere tersine kaynaştırma sürecinde ÖG öğrenciler için özel bir uyarlama yapıp yapmadıkları sorulmuş ve tüm öğretmenler çeşitli uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Sınıftaki materyallerinin kullanımında ve ipucu süreçlerinde uyarlama yaptığını belirten bir öğretmen "Materyallerde daha basite indiriyoruz onlar için. Onlardan beklediklerimizi daha alt düzeyde tutuyoruz. Fiziksel yardım, model olma sözel bunları kullanıyoruz." demiştir. Görsel materyallerin kullandığını belirten bir öğretmen "Yanıma oturtuyorum. Resimlerini gösteriyorum. En azından resimlere bakıyor, biraz daha dikkatini oraya vermeye çalışıyor." şeklinde uyarlama yaptığını ifade etmiştir. Çocuğun engel türüne göre uyarlama yapan bir başka öğretmen ise, "Bir tanesi bedensel engelliye diğerlerine verdiğim çizgi çalışmasını ona vermiyorum mesela. Birisi zihin engelli, zihin durumu var, diğerlerinin matematik etkinliğinin aynısını ona veremiyorsunuz mesela." şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere tersine kaynaştırma sürecinde NGG öğrenciler için düzenlemeler yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Uyarlama yaptığını belirten bir öğretmen "Normal gelişim gösteren öğrencilerimiz için de düzenlemeler yapmamız gerekiyor. Bunu da koşullar dâhilinde yapmaya çalışıyoruz, yapabildiğimiz kadar. Hani onların aralarında da farklılıklar söz konusu çünkü." demiştir. Uyarlama yapan bir başka öğretmen "Özel gereksinimli öğrenciler için yaptığımız değişiklikleri uyarlama kısmında ne yaptıysak orada yapıyoruz." şeklinde görüş bildirmiştir. Bir öğretmen NGG çocuklar için özel bir uyarlama yapmadığını "Özel bir şey yapmıyoruz. Dediğim gibi onlar zaten kurallara çok alışkınlar." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin tersine kaynaştırma sürecinde çocukların değerlendirme süreçlerini nasıl düzenlediklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Özellikle ilk değerlendirmede sorun yaşadıklarını belirten bir öğretmen "Alışık olmadığım bir durumun içerisindeydim, o yüzden sorunlarla karşılaştım. Yani bizim sınıf ortamımız çok daha farklı. İster istemez farklı öğrenci gruplarıyla da çalışınca da yani zorlandım ilk başta.." demiştir. İlk değerlendirmede izlediği süreçle ilgili bir öğretmen ise, "Herhangi bir sorun olabilecek bir durum yok. Genel kaba bir değerlendirme. Az çok bakıyorsun çocuğa. En kötüsü çağırırısın, Çocuğa yönerge verirsin..." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretim sonrası değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenler özellikle öğretimin ardından değerlendirme sonucu-

nun kendilerini yönlendirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir öğretmen “*Son testte de aralarında farklılıklar gözlemliyorum ve bu da yeniden bir tekrar etme yoluna, yeniden bir etkinlik yapma yoluna gitmeme neden oluyor.*” şeklinde görüş belirtirken bir başka öğretmen ise “*Günlük işleyiş istediğimiz gibi gitmemiştir. Orada bir sorun yaşamırsak o değerlendirmede onu açık açık belirtiyoruz.*” demiştir.

Değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin önerilerine baktığımızda ise deneyim ve sınıfın özelliklerinin değerlendirmeyi etkilediği görülmektedir. Bir öğretmen “*Deneyim bence önemli.*” demiş benzer şekilde bir öğretmen “*Değerlendirmenin dört dörtlük ve tam olması gerekiyor aslında. Orada kendimizi değerlendiriyoruz bir nevi.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Sınıf özelliklerinin etkisini dile getiren bir öğretmen ise, “*Homojen sınıflar oluşturulması. Hem yaş itibarıyla hem de seviye düzey itibarıyla homojen sınıflar oluşturulmasının hem özel gereksinimle öğrenciler için hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için çok faydalı olacağını, hem de öğretmenlerin de işini kolaylaştıracağını daha iyi yerlere öğrencileri taşıyabileceklerini sağlayacağını düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlere tersine kaynaştırma sürecinin destekledikleri yönleri sorulduğunda öğretmenlerden biri “*Olumlu gördüğüm yanları da bu engellilere olan olumsuz bakış açısında bir yumuşama, çocukların normal gelişim gösteren çocukların şimdiden engellilere nasıl yaklaşılması gerektiği, ...bu yaşlardan bilinç kazandırıldığı için bu tarafını olumlu buluyorum...*” demiştir. Bir başka öğretmen ise, “*Tersine kaynaştırmayı olumlu bir uygulama olarak görüyorum. Gerçekten olumlu yönlerini gözlemledim. İki öğretmenin olmasının avantajı çok büyük dediğim gibi birebir ilgilenme şansınız daha yüksek oluyor. O bakımdan da olumlu.*” demiştir. Bir başka öğretmen ise “*Tersine kaynaştırma yani eğitimde de doğru bir anlamda hep adını duyardık. Lisede de duydum. Ama güzel bir şey yani olması çok geç kalınmış bir şey hatta...*” diyerek görüşünü bildirmiştir.

Öğretmenlere tersine kaynaştırmada desteklemedikleri yönler sorulduğunda ise bir öğretmen “*Öyle çocuklar geliyor mesela biz de yaşadık bunu, kesinlikle uygun olmadığını düşünüyorum tersine kaynaştırma sınıfına. İşte öyle durumlarda sıkıntı yaşıyorsun. ...*” demiştir. Bir başka öğretmen ise, “*...Evet, yani çok homojen bir şekilde ya da çok bilinçli bir şekilde oluşturulmamış bu sınıflar. O yüzden de hem öğrenciler için engelleyici oluyor, yani daha iyi yerlere taşıyabilecekken onları, daha üst bir seviyeye taşıyabilecekken bu durum bizi aşağıya çekiyor öyle anlatmaya çalışayım...*” diyerek görüş belirtmiştir.

Tersine kaynaştırma uygulamasının iyileştirilmesi/geliştirilmesi için yapılması gerekenler sorulduğunda öğretmenler genel olarak homojen gruplar sınıf mevcudu ve öğretmen desteğini vurgulamışlardır. Bir öğretmen, “*Belli bir süre gözlemlenip ondan sonra özel eğitim öğretmeni tarafından geçebilir denildiği zaman bence geçmesi çok daha uygun olur.*” demiş bir başka öğretmen ise, “*Vallahi işte o başından beri konuştuğumuz şekliyle, homojen gruplar sağlanırsa, ondan sonra sınıflarda yani bu içine mesela dört tane homojen, dört tane değil de daha az sayıda kaynaştırma öğrencisi. Ya da seviyeleri birbirine daha yakın ve kaynaştırmaya daha uygun öğrenciler sınıflara yerleştirilirse daha iyi sonuçlar elde edileceğini düşünüyorum...*” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Tersine kaynaştırmanın öğrencilerin gelecekteki eğitim yaşamına olası etkileri sorulduğunda öğretmenler NGG çocuklar için psikolojik ve sosyal yönden olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bir öğretmen “*Nasıl empati kurabileceklerini, hayatı bence daha kolay anlayabiliyorlar diye düşünüyorum. Ve daha yardımsever daha sevecen yetişiyorlar.*” demiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen ise, “*Psikolojik yönden ve sosyal yönden bence yani her yönden açıkçası, olumlu etkileye-*

cek. Onlar şu an arkadaşlarına yardım ediyor. Mesela vicdanen o duyguyu yaşıyorlar şu an. Yardımlaşma duyguları gelişiyor, sosyal açıdan da öyle, ahlaki değerler açısından da olumlu bence. ..” demiştir. Bir başka öğretmen ise, “Bence olumlu yönde etkileyecektir. Duyarlı bir birey olarak yetişecek her şeyden önce. Bencil olmayacak. Görecektir yani, kendinden farklı olan insanlar da olabileceğini..” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

ÖĞ öğrencilere katkıları yönünde ise tüm öğretmenler olumlu yönde etkileri olacağını belirtmişlerdir. Bir öğretmen “Onlar için artıları olacak. Onlar için olumlu katkıları olacak. Onlar belki de sadece özel eğitim sınıfında bulduklarında edineceklerinden çok çok daha iyisini edinmiş olarak buradan ayrılacaklar. Onlara olumlu katkıları olacak yani...” demiştir. Bir başka öğretmen ise, “Bence bu uygulamayla olumlu etkilenir. Şu an beş yaşında atıyorum buraya gelen bir çocuk. Yolun başında.. O da arkadaşlarına yardıma koşuyor. Konuşmasa da fiziksel olarak mesela yardım etmeye başlıyor. Bu onlar için olumlu. Ve bunu hep sürdürecektir hayatı boyunca. Çünkü öğrendi, o davranışı öğrendi” demiştir. Bir öğretmen ise, “Genelde özel gereksinimli bireylerimiz hep bireysel destekle hayatta kalma mücadelesi verdikleri için yanlarında az sayıda insanla iletişim kurabileceği insan var. Ama tersine kaynaştırmaya geldiği zaman 15 tane çocukla aynı sınıfta olacak” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, tersine kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenler ve bu sınıflarda çocukları olan velilerin bakış açısından kaynaştırmanın sık rastlanmayan bir türü olan tersine kaynaştırma uygulaması incelenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuğun özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamına yerleştirilmesi anlamına gelen tersine kaynaştırma sadece sık rastlanmayan değil aynı zamanda üzerinde çok fazla araştırma da yapılmamış olan bir uygulamadır.

Kaynaştırma, kırk yılı aşkın bir süredir pek çok ülkede uygulanmakta; bir taraftan yaygınlaşırken diğer taraftan daha kapsayıcı bir hedefe doğru dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile özel gereksinimli bireylere nitelikli eğitim sağlama yanında, onların toplum yaşamına katılımlarını arttırmak, yaşamlarını normalleştirmek ve bağımsızlaşmalarını desteklemek de amaçlanmaktadır. Bu amaçlar, bir insan hakları meselesi olarak (Hansen, 2012; Killoran, Woronko ve Zaretsky, 2014) genel bir kabulle karşılanırsa da uygulamalara bakıldığında kaynaştırmanın önünde çok sayıda engel olduğu görülmektedir. Alanyazında kaynaştırmanın yaygın olarak uygulanan türünün -özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesinin- incelendiği pek çok çalışmanın sonuçları, kaynaştırmayla ilgili engellerin bir kısmının fiziksel koşullardan ya da destek hizmetlerin eksikliğinden, bir kısmının ise insan faktöründen kaynaklandığını göstermektedir (Cook, Cameron ve Tankersley, 2007; Erdem ve Güner Yıldız, 2017; Gökdere, 2012; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Sakız ve Woods, 2014). Örneğin, kaynaştırma hakkında görüşleri sorulan öğretmenler özel gereksinimli çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak için yeterli olmadıklarını, bu çocukların akranlarına göre daha fazla problem davranış sergilediklerini ya da özel gereksinimli çocuğa ayrılan zamanın diğer öğrencilere ayrılan zamanı azaltacağını belirterek aslında kaynaştırmayı tam anlamıyla benimsemediklerini ortaya koymaktadırlar (Hemmings ve Woodcock, 2011; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; Niesyn, 2009; Varlier ve Vuran, 2006). Benzer şekilde kaynaştırma sınıflarında çocuğu olan velilerin de sınıftaki özel gereksinimli öğrenciye karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları rapor edilmektedir (Broomhead, 2013). Ancak tersine kaynaştırmanın incelendiği bu çalışmanın bulgularına bakıldığında farklı bir tablonun ortaya

çıkacağı, araştırmanın katılımcıları olan öğretmen ve velilerin tersine kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini ifade ederken genellikle olumlu cümleler kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği bu düşünceler bulgularda verilen farklı temalar altında tartışılacaktır.

Okula kayıt gerekçeleri teması altında toplanan düşüncelere bakıldığında velilerin çocuklarını tersine kaynaştırma sınıflarına kayıt ettirirken 'kaynaştırma' uygulanacak olmasına odaklanmadıkları ve daha çok başka motivasyonlarla hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin ÖG çocuğu olan veliler sınıflarda öğrenci sayısının az olması ya da başvurdukları yetkililerin kendilerini bu okula yönlendirmeleri nedeniyle kayıt yaptırdıklarını söylerken, NGG çocuğu olan veliler okul binasının yeni yapılmış olması ya da özel okullar pahalı olduğu için evlerine yakın bir devlet okulunu tercih ettikleri gibi gerekçeler sunmuşlardır. Bu gerekçelere bakıldığında toplumun büyük bir kesiminde ve eğitim ortamlarının paydaşlarında sıklıkla rastlanan olumsuz tutumların bu araştırmanın velileri tarafından çocuklarını özel eğitim okuluna kayıt ettirme sürecinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden ilki olarak velilerin çocuklarını okula kayıt ettirirken birincil motivasyonlarının ekonomik kaygılar olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın katılımcıları olan veliler çocuklarını, kolay ulaşabilecekleri, ücret ödemeyecekleri ve özel bir okulun sunabileceği fiziksel koşullara sahip bir okula kayıt ettirmeyi tercih etmiş görünmektedirler. İkinci olarak, veliler, okul öncesi eğitim amacıyla çocuklarını okula kayıt ettirdikleri için okulun özel eğitim okulu oluşunu bir sorun olarak görmemiş olabilirler. Bu durum okul öncesi eğitimin Türkiye'de yaygınlığı ve algılanışı ile açıklanabilir. Ülkemizde zorunlu eğitim, özellikle dezavantajlı öğrenciler ve aileleri için olmak üzere tüm öğrenciler için büyük öneme sahip olsa da- okul öncesi dönemi kapsamamaktadır (Özbaş, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre (MEB, 2016) yıllar içinde artış gösteren okul öncesi eğitim (1985-86 döneminde %4,1; 2000-01 döneminde %10,3; 2015-16 döneminde %49,27) hala bu dönemdeki çocukların ancak yarısına ulaşabilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında olmadığı ve akran çocukların yarısına yakını okul öncesi eğitime gitmediği için veliler çocuklarının okul öncesi eğitime devam etmesini bir gereklilik olarak değil, çocuğun sosyalleşmesi ya da yaşlarıyla oyun oynayabilmesi için ek bir fırsat olarak değerlendirebilirler. Bu araştırmanın katılımcıları olan veliler okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik içeriği öğrenmekten daha çok oyun oynayarak sosyalleştiklerini düşündükleri için kayıt sürecinde okulun özel eğitim okulu oluşuna ilişkin olumsuz bir yaklaşım sergilememiş olabilirler. Hatta NGG çocuğu olan bazı velilerin okulun özel eğitim okulu olduğunu bildiklerini ve farklı çocuklarla karşılaşmanın kendi çocuklarının gelişimi için olumlu etkilerinin olabileceğini düşündüklerini söylemelerinin altında yatan temel neden de okul öncesi eğitimden beklentinin çocuğun başka çocuklarla sosyalleşmesi ile sınırlı olduğu düşüncesi olabilir.

Araştırmada tersine kaynaştırmanın etkilerine ilişkin temaya bakıldığında da katılımcıların genellikle olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. ÖG çocuğu olan velilerden özel eğitim okulu olduğu için daha iyi bir eğitim beklediğini belirten veli dışında kalan diğerleri ve NGG çocuğu olan velilerin tamamı tersine kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuk üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu söylemişlerdir. Tersine kaynaştırmanın normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin ise velilerin çoğunluğu olumlu görüş belirtirken ÖG çocuğu olan bir veli normal gelişim gösteren çocukların üzüldüğünü, NGG çocuğu olan bir veli ise özel gereksinimli öğrencinin davranışlarının olumsuz örnek olduğunu belirtmişlerdir. Aynı soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bakıldığında tüm öğretmenlerin hem ÖG çocukların hem de NGG çocukların tersine kaynaştırmadan olumlu etkileneceklerine dair görüşlerinin

olduğu görülmektedir. Öğretmenler özellikle NGG çocukların sosyal gelişimleri ve yardımlaşma becerilerinin artmasına vurgu yaparlarken; ÖG çocukların ise sosyalleşmelerinin yanında iletişim kurma becerilerinin de artacağını vurgulamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda genellikle kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler hakkında görüşleri sorulan öğretmenlerin olumsuz görüş belirttikleri (Batmaz ve Çermik, 2019; Civitillo, De Moor ve Vervloed, 2016; Demir ve Açar, 2011; Gündüz, 2015; Saraç ve Çolak, 2012) ya da kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu (Batmaz ve Çermik, 2019; Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Berkant ve Atılgan, 2017) gibi sonuçlar elde edilmektedir. Örneğin bir araştırmada (Demir ve Açar, 2011) öğretmenlerin yaklaşık %70'i diğer öğrencilerin olumsuz etkilendikleri, özel gereksinimli öğrencilere zaman ayıramadıkları ya da onların düzeyine inemedikleri gerekçeleriyle kaynaştırma eğitimini desteklemediklerini söylemişlerdir. Çocuğu kaynaştırma sınıfında eğitim gören veliler de genellikle kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşler bildirmektedirler (Broomhead, 2013). Ancak bu araştırmanın katılımcıları genellikle kaynaştırmanın NGG ve ÖG çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olacağı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Hatta katılımcı velilerin çocuklarının gelişimleri teması altında verdikleri yanıtların da aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. NGG çocuğu olan velilerin tamamı çocuklarının akademik ve sosyal gelişiminin iyi olduğunu, okula başladıktan sonra becerilerinin arttığını, sosyal yönden de olumlu etkilendiklerini belirtmişlerdir. ÖG çocuğu olan velilerden çocuğunun diğerleriyle arkadaşlık kurmadığını söyleyen bir veli dışındakiler hem akademik hem de sosyal olarak çocuklarının gelişiminin iyi olduğunu ve gelişimin okula başladıktan sonra olumlu yönde devam ettiğini belirtmişlerdir. Tersine kaynaştırmanın çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen ve olumlu yönde olduğu görülen bu bulguların farklı nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden biri bu çalışmada incelenen olgunun kaynaştırma değil 'tersine kaynaştırma' olması olabilir. Tersine kaynaştırmada normal gelişim gösteren öğrenciler özel eğitim okuluna devam etmektedirler. Bir özel eğitim okulundan NGG çocukların yararlanmasıyla ilgili toplumsal bir önyargı olduğuna ilişkin bir araştırma bulgusu bulunmamaktadır. Oysa genel eğitim okullarının NGG çocuklar için olduğu ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin de NGG çocuklara eğitim vermek için yetiştirildiklerine ilişkin yaygın bir görüş bulunmaktadır. Örneğin, genel eğitim öğretmenleri pek çok araştırmada 'biz ÖG çocukları eğitmek için yetiştirilmedik ya da genel eğitim sınıfları ÖG çocuklar için uygun değil' demektedirler (Cook, 2002; Cullen, Gregory ve Noto, 2010; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; McClean, 2007). Eğitim fakültelerinde okutulan kitapların içeriğini inceleyen araştırmaların sonuçları da genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin de bulunduğu gerçeği dikkate alınmadan yetiştirildiklerini göstermektedir (Güner-Yıldız, Sazak-Pınar ve Melekoğlu, 2014; Smith, 2006). Genel eğitim okullarının NGG çocuklar için olduğu düşüncesi öğretmenlerin ve velilerin bu okullarda ÖG çocukların oluşuna olumsuz bakışlarını açıklayabilecekken bir özel eğitim okuluna NGG çocukların kayıt edilmesine karşı negatif bir toplumsal yaklaşımın olmayışı bu araştırmada elde edilen bulguların açıklamalarından biri olarak görülebilir. İkinci neden olarak zorunlu eğitim kapsamındaki okullarda öğretmenler ve velilerin eğitimden beklentilerinin yüksek oluşu ve öğrencilerin çeşitli seçme sınavlarına hazırlanıyor oluşları gösterilebilir. NGG çocuklar arasında sınavlara hazırlık anlamında bir yarış olduğu açıkça bilindiği gibi öğretmenler arasında öğrencilerinin sınav başarılarıyla ilgili örtülü bir yarış olduğu da bilinmektedir. Bu rekabet ortamında ÖG öğrencilerin başarıya ulaşmayı zorlaştıran bir engel olarak görülebildikleri düşünülmektedir. Oysa bu araştırmanın katılımcıları bir okul öncesi eğitim kurumunun öğretmen ve velilerinden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim veli ve öğretmenler tarafından rekabetin henüz başlamadığı

oyun dönemi olarak algılanıyor olabileceğinden görüşler daha çok olumlu yönde şekillenmiş olabilir.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen özel eğitim okulunda yürütülen uygulamalara ilişkin sorulara verilen yanıtlar iki tema altında toplanmıştır. Bunlardan ilki okulun işleyişine ilişkindir. Öğretmenler yaptıkları uygulamalarda tersine kaynaştırma sınıfı oluşlarını ve dolayısıyla öğrencilerin düzeylerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler, günlük ders planları hazırlanırken özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimleri öncelikli olmak üzere tüm öğrencilerin özelliklerini düşündüklerini söylemiştir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre materyallerin kullanımında, ipucu süreçlerinde ya da amaçlarda uyarlamalar yapıldığı da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. İkinci tema altında ise öğrencilerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin verilen yanıtlar bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden biri öğrencilerin ilk değerlendirmelerini yaparken zorlandığını belirtirken bir diğeri değerlendirme yapmanın bir sorun olmadığını söylemiş; genel olarak ise değerlendirme yapma ile ilgili deneyime sahip olmanın önemli olduğunu, değerlendirme yaparken kendilerini de değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tersine kaynaştırma sınıfları oluşturulurken değerlendirme sonucuna göre benzer özelliklere sahip olan öğrencilerin seçilmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okulda yapılan uygulamalara ilişkin verdikleri yanıtlara bakıldığında üç katılımcının okul öncesi öğretmeni olmasına karşın özel eğitimle ilgili uygulama deneyimi edinmiş oldukları anlaşılmaktadır. Verilen yanıtlar öğretmenlerin kendilerini yaptıkları uygulamalar konusunda geliştirebildiklerini ve buldukları koşullara göre öğretmenlik uygulamalarında uyarlamalara gidebildiklerini göstermektedir. Bu durum bir özel eğitim okulunda çalışıyor olmakla da ilişkilendirilebilir. Öğretmenler her ne kadar okul öncesi öğretmeni olsalar da özel eğitim okulunda görev yaptıkları için bu okulda çalışan özel eğitim öğretmenlerinden ve okulda diğer sınıflarda yapılan uygulamalardan yararlanma fırsatına sahiptirler. Sonuç olarak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken edindikleri deneyimin özel eğitimle ilgili bilgi eksikliğini kapatmada yararlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya hazırlanmalarında özel eğitim ortamlarında ya da kaynaştırma sınıflarında edinecekleri deneyimin önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar bu düşünceleri destekler niteliktedir (Hanline, 2010; Recchia ve Puig, 2011).

Tersine kaynaştırmanın öğretmen ve velilerin bakış açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgular bütünsel bir açıdan değerlendirildiğinde, olumsuz bazı görüşler olsa da uygulamanın genel olarak kabul gördüğünü göstermektedir. Özel eğitim okulundan beklentisinin daha yüksek olduğunu söyleyen bir veli ile özel gereksinimli öğrencilerin istenmeyen davranışlarının diğer çocuklara olumsuz örnek olacağını söyleyen bir veli dışında kalan diğer katılımcı veliler genellikle tersine kaynaştırmadan memnun olduklarını ve çocuklarının gelişiminin iyi yönde ilerlediğini ifade etmişlerdir. Veliler ayrıca ÖG çocuklarla NGG çocukların birarada olmasının her iki grup çocuğun gelişimi için de yararlı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Velilerin, öğretmenler tarafından daha fazla bilgilendirilme gereksinimi içinde oldukları ya da okul idaresinin öğretmenleri desteklemesi gerektiği gibi iyileştirmeye yönelik de görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu noktada vurgulamak gerekir ki ailelerin bilgi gereksinimlerinin giderilmesi onların güçlendirilmesi açısından önemlidir. Güçlendirme bir kişiye bilgi ve beceri kazandırarak onun hayatı üzerinde kontrol sağlamasını kolaylaştırır; ailelerin bilgi ve beceri ile donatılması ile güçlendirilmeleri önemli olarak görülmektedir (Murray, Handyside, Straka ve Arton-Titus, 2013). Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise

hem özel eğitim okulunda çalışmayı benimsedikleri hem de özel eğitimle ilgili bilgi düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tamamının üzerinde anlaştığı temel noktanın tersine kaynaştırma sınıflarına öğrenci kabulünde daha ayrıntılı bir değerlendirme sürecinin yürütülmesi ve benzer özellikteki öğrencilerden oluşan sınıfların oluşturulması yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, tersine kaynaştırmanın olumlu bir uygulama olduğunu ve engellilere yönelik bakış açısının değişmesine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları, tersine kaynaştırma uygulamasının okul öncesi kurumlarda yaygınlaştırılabileceğini destekler niteliktedir. Okul öncesi özel eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve bu okullarda tersine kaynaştırma sınıflarının açılmasıyla hem daha fazla küçük çocuğa eğitim verilebilecek hem de çocukların farklı bireysel özelliklere sahip diğerleriyle birarada eğitimi benimsemelerine katkı sağlanabilecektir. Okul öncesi dönemden itibaren uygulanacak kaynaştırma uygulamaları ile toplumun tüm bireylerinin farklılıkları kabulleri artırılabilir. Elbette ülkemizde tersine kaynaştırmanın uygulandığı okul öncesi bir kurumda yapılan ilk araştırma olması nedeniyle bu araştırmanın bulgularının başka araştırmalarca da desteklenmesine gereksinim vardır. Bu nedenle benzer eğitim ortamlarında öğretmen ve velilerin görüşlerinin bu araştırmadan elde edilenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı yeni araştırmalarla incelenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim ortamlarında yürütülen tersine kaynaştırma uygulamalarının özellikleri gözlemler yapılarak da ortaya konulabilir. Okul öncesi dönemde tersine kaynaştırmanın inceleneceği yeni çalışmalarla hem kaynaştırma uygulamalarının hem de okul öncesi eğitimin gelişmesine destek sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2016). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332.
- Alborno, N. E. (2017). The 'yes... but' dilemma: implementing inclusive education in Emirati primary schools. *British Journal of Special Education*, 44(1), 26-45.
- Arı, H., (2015). Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 463-492. DOI 10.12738/estp.2017.2.0034
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagozoglu, E., Cattık, M. ve Sahin, S. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 18(3), 401-420. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.283374
- Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1) , 27-38.

- Berkant, H., G. ve Atılın, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Brasile, F. (1992). Inclusion: a developmental perspective. a rejoinder to "examining the concept of reverse integration". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(4), 293-304.
- Broomhead, K.E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regard to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *Support for Learning*, 28(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Civitillo, S., De Moor, J.M.H. ve Vervloed, M.P.J. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: an exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. DOI: 10.1111/1467-9604.12119
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weakness of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.
- Cook, B.G., Cameron, D.L. ve Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cormany, E. E. (1994). Enhancing services for toddlers with disabilities: a reverse mainstreaming inclusion approach. ERIC ED 373 496.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L. ve Noto, L. A. (2010). The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report. ERIC ED 509 930.
- Demir, M.K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Erdem, R. ve Güner-Yıldız, N. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2789-2806.
- Guralnick, M.J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: Brookes.
- Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E. ve Melekoğlu, M.A. (2014). Türkiye'de sınıf yönetimi kitaplarında yetersizliği olan öğrencilere bakış. *İlköğretim Online*, 13(1), 155-168.
- Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Hanline, M.F. (2010). Preservice teachers' perceptions of field experiences in inclusive preschool settings: implications for personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 335-351.

- Hansen, J.H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 296-310.
- Hemmings, B. ve Woodcock, S. (2011). Preservice teachers views of inclusive education: a content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Hutzler Y., Barda R., Mintz A. ve Hayosh T. (2016). Reverse integration in wheelchair basketball. *Journal of Sport & Social Issues*, 40(4), 338-360.
- Jordan, A., Schwartz, E. ve McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kauliņa, A., Voita, D., Trubina, I. ve Voits, T. (2016). Children with special educational needs and their inclusion in the educational system: pedagogical and psychological aspects. *Signum Temporis*, 8(1): 37-42.
- Killoran, I., Woronko, D. ve Zaretsky, H. (2013). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4):427-442.
- McClean, W. A. (2007). An investigation into the need for effective leadership mechanisms in the management of a successful inclusive programme in the primary school system. ERIC ED500 461.
- Mallee, M. T. (1998). Using reverse mainstreaming between two schools as a strategy to promote social communication skills among students attending a special education public school (dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9820415).
- Matthews, S. (2011). A reverse inclusion intervention for students with autism. EdD dissertation, Walden University.
- MEB. (2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/2016. Ankara. Erişim adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. Erişim tarihi: 12.10.2017.
- Murray, M.M., Handyside, L.M., Straka, L.A. ve Arton-Titus, T.V. (2013). Parent empowerment: connecting with preservice special education teachers. *School Community Journal*, 23(1).
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 53(4), 227-233.
- Phelps, M. A. (1993). Inclusion and integration and school climate. ERIC-ED 372 574.
- Qvortrup, A. ve Qvortrup, L. (2017): Inclusion: dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. doi:10.24106/kefdergi.434262
- Prince, E.J. ve Hadwin, J.(2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. ve Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for

- preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Recchia, S.L. ve Puig, V.I. (2011). Challenges and inspirations: student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151.
- Rossetti, Z., Lehr, D., Huang, S., Ghai, J. ve Harayama, N. (2016). Parent and teacher perspectives on friendships and social interactions of secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Inclusion*, 4(4), 239-256.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-65.
- Sakız, H. ve Woods, C. (2014). From thinking to practice: school staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Sakız, H. ve Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.
- Saraç, T., ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6).
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3).
- Smith, R. M. (2006). Classroom management texts: A study in the representation and misrepresentation of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 91-104.
- Spencer-Cavaliere, N. ve Peers, D. (2011). "What's the difference?" Women's wheelchair basketball, reverse integration, and the question (ing) of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(4), 291-309.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Thaver, T. ve Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Salamanca: UNESCO.
- Varlier, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.

- Wheeler, M. J. (2006). A comparison of school readiness for preschool children with and without disabilities in inclusive environments. ProQuest.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1), 39-48.
- Zhang, K.C. (2011). Early childhood education and special education: how well do they mix? An examination of inclusive practices in early childhood educational settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 683-697.