

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede Olmalıyız?

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2019, Volume 1, Number 1, p 70–85
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2019.0104

Preschool Inclusion in Turkey: Where Were We? Where Are We? Where Should We Be?

Article History:
Received 21 November 2018
Revised 6 May 2019
Accepted 24 October 2019
Available online 30 December 2019

Dila Nur Yazıcı ¹

Öz

1983 yılında Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile birlikte yasal olarak uygulamalarda yer alması beklenen kaynaştırma eğitimi, bugün okul öncesi eğitimde zorunlu eğitsel bir uygulamadır. Bu makalede, öncelikle kaynaştırma eğitiminin tanımı yapılmış ve kaynaştırma eğitiminin faydaları ile ilgili uluslararası alanyazındaki çalışmalar özetlenmiş, ardından Türkiye’de kaynaştırma eğitimi ve okul öncesinde kaynaştırma eğitimi konularına değinilerek yasal dayanaklarından bahsedilmiştir. Türkiye’de kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar; (1) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi, görüş ve tutumları, (2) sınıf içi uygulamalar, (3) sosyal beceriler, (4) derlemeler ve (5) diğer, başlıkları altında ele alınmıştır. Araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; ancak, daha fazla bilgiye gereksinim duydukları, sınıf içi geçişlerde belli başlı uygulamaları gerçekleştirdikleri fakat alanyazındaki uygulamaların hepsini sınıflarında uygulamak için desteğe gereksinim duydukları ve özel gereksinimli çocuklara sunulan sosyal beceri programlarının faydalı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Kaynaştırma, okul öncesi kaynaştırma, özel gereksinimli çocuk, Türkiye.*

Abstract

Inclusion is a compulsory educational practice for preschool children with disabilities in Turkey. In this article, first, the definition of inclusion is provided. Second, the benefits of inclusion are summarized using the international literature. Third, a summary of studies conducted in Turkey in relation to inclusive preschool education is presented followed by a description of the legal basis for inclusion in Turkey. The research focused on inclusive preschool education in Turkey was examined under five categories: (1) opinions and attitudes of preschool teachers and teacher candidates towards inclusion, (2) classroom practices, (3) social skills, (4) research summaries and literature reviews and (5) other studies. An examination of these studies has shown that preschool teachers and teacher candidates have positive attitudes towards inclusion, but they need more information for successful implementation of inclusion. Moreover, preschool teachers implement certain practices with respect to in-class transitions, however, they need more support to apply all recommended practices noted in the literature. In addition, social skills programs provided to children with special needs were beneficial. Recommendations for future practice are presented at the end of the paper.

Keywords: *Inclusion, early childhood inclusion, children with special needs, Turkey.*

¹ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye.

Sorumlu Yazar:

Araş. Gör. Dr. Dila Nur Yazıcı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye.

E-posta: dilanur.yazici@omu.edu.tr

Kaynaştırma Eğitimi Nedir?

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların; herkesin iyiliği için genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinden, genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin sorumluluğunda eğitilmesine doğru 40 yıl içinde büyük bir anlam ve amaç değişimi yaşamıştır (Mastropieri ve Scruggs, 2010). Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıfları, özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte olmalarını ve onlarla etkileşim kurmalarını engellediği, ayrıca özel eğitim ve genel eğitim sınıflarına devam eden çocukların gelişimleri arasında anlamlı fark olmadığı için ebeveynler, eğitimciler ve toplumdaki diğer bireyler tarafından tercih edilmemiş, özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeyini arttırmak ve onların kendilerini topluma ait hissetmelerini sağlamak amacıyla da eğitsel bir hareket olarak kaynaştırma ortaya çıkmıştır (Acarlar, 2013; Salend, 1998). Yirminci yüzyılın ilk yarısından itibaren özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında yer almasına yönelik girişimler olsa da bu alanda temel hareketlilik 1960'lı yıllardan sonra ortaya çıkmıştır. Alanyazında, kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Ainscow, 2005; Aral, 2010; Kargın, 2004; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011):

1. Kaynaştırma eğitimi bir süreçtir.
2. Kaynaştırma eğitimi, engellerin kaldırılmasıyla ilgilidir.
3. Kaynaştırma eğitimi hazır oluş, katılım ve başarıyla ilgilidir.
4. İş birliği, yüksek nitelikli bir kaynaştırma eğitiminin temel taşıdır.
5. Kaynaştırma eğitimi; dışlanma ve başarısızlık konusunda risk altında olan çocuklar için özel bir vurgu gerektirir.
6. Kaynaştırma eğitiminden hem özel gereksinimli çocuklar hem de normal gelişim gösteren akranları fayda sağlar.
7. Özel öğretim yöntemleri, müdahaleler ve destekler yüksek nitelikli kaynaştırma eğitiminin temel bileşenleridir.
8. Kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi çok önemlidir.
9. Kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve inançlar ile çocuk ve yetişkinin karakteristik özellikleri kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörlerdendir.

Yapılan araştırmalar okul öncesinde kaynaştırma eğitiminin hem özel gereksinimli çocuklar hem de akranları açısından faydaları olduğunu göstermektedir. Buna göre kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların; sosyal becerilerini geliştirdiği (Erwin, 1993; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman ve Kinnish, 1996; Hanline, 1993; Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008); dil gelişimlerini desteklediği (Green, Terry ve Gallagher, 2014; Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008; Pullen ve Justice, 2003); iletişim becerilerini artırdığı (Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013) ve arkadaşlık becerilerini desteklediği (Buysse, 1993; Dietrich, 2005; Odom vd., 2006) belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını kabul düzeylerini de artırdığını göstermektedir (Peck, Staub, Gallucci ve Schwartz, 2004).

Sayılarla Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Yapılan araştırmalar; kaynaştırma eğitimindeki çocuklarla özel eğitim okulları ve sınıflarındaki çocukların gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını, ayrıca özel eğitim okulları ve sınıflarının bu çocukların akranlarıyla birlikte olmalarını ve etkileşim kurmalarını engellediğini ortaya koyduğu için birçok ülke zaman içinde kaynaştırma

eğitimi uygulamalarını yaygınlaştırmaya başlamıştır (Acarlar, 2013). Ülkemizde 1983'te yasalarda yer almaya başlayan kaynaştırma terimi, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Kaynaştırma yoluyla eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bahsi geçen yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının daha etkili sürdürülebilmesi için sınıflarda olması gereken öğrenci sayıları belirtilmiştir. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumlarında bir sınıfta bir özel gereksinimli çocuk varsa sınıf mevcudu 20'yi iki özel gereksinimli çocuk varsa sınıf mevcudu 10'u; diğer eğitim kademelerinde bir sınıfta bir özel gereksinimli çocuk varsa sınıf mevcudu 35'i, iki özel gereksinimli çocuk varsa sınıf mevcudu 25'i geçmeyecek şekilde olmalıdır (MEB, 2006).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29. maddesinde "37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir" ibaresi yer almaktadır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de (KHK) ise "Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir" maddesi yer almaktadır. Ancak MEB'in okul öncesi eğitimdeki istatistiklerine bakıldığında 2014-2015 eğitim öğretim yılında 304 çocuğun kaynaştırma eğitimi, 1.631 çocuğun ise özel eğitim anasınıflarında eğitim aldığı; 2016-2017 eğitim öğretim yılında ise 3.585 çocuğun kaynaştırma eğitimi, 1.120 çocuğun ise özel eğitim anasınıflarında eğitim aldıkları görülmektedir. MEB'in 2014-2015 yılı örgün eğitim istatistikleri incelendiğinde, ilkökul düzeyinde 72.095 öğrencinin kaynaştırma eğitimi, 26.385 öğrencinin ise özel eğitim okulunda/sınıfında; ortaokul düzeyinde 89.887 öğrencinin kaynaştırma eğitimi, 15.943 öğrencinin ise özel eğitim okulunda/sınıfında; lise düzeyinde ise 20.935 öğrencinin kaynaştırma eğitimi, 20.835 öğrencinin ise özel eğitim okulunda/sınıfında eğitim aldığı görülmektedir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı verileri incelendiğinde ise ilkökul düzeyinde 94.897 öğrencinin kaynaştırma eğitimi, 32.265 öğrencinin ise özel eğitim okulunda/sınıfında; ortaokul düzeyinde 109.684 öğrencinin kaynaştırma eğitimi, 33.168 öğrencinin ise özel eğitim okulunda/sınıfında; lise düzeyinde ise 34.320 öğrencinin kaynaştırma eğitimi, 24.559 öğrencinin ise özel eğitim okulunda/sınıfında eğitim aldığı görülmektedir (MEB, 2017). Okul öncesi dönemin özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarından en fazla fayda sağladıkları dönem olarak tanımlandığı göz önüne alındığında ve okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklar ile diğer kademelere devam eden özel gereksinimli çocukların sayısı karşılaştırıldığında, okul öncesi dönemdeki çoğu özel gereksinimli çocuğun kaynaştırma eğitimine devam etmediği görülmektedir (Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Çelik, 2016).

Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yasal Düzenlemeler

10 Aralık 1948'te Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve 6 Nisan 1949'da Türkiye tarafından imzalanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan "Her bireyin eğitim görme hakkı vardır" ibaresi ile Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz" hükmünü içeren 42. maddesi ve "Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği" ilkesi, kaynaştırma eğitiminin özü ve temel dayanağıdır (Gezer, 2017). 1983'te yayınlanmış olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası, özel

gereksinimli bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitim görmelerine ilişkin gereklilikten söz eden ilk yasa olması sebebiyle önemlidir (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004). 1985'te yayımlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin 70. maddesinde "Yatılı özel eğitim okuluna alınmayı gerektirmeyen özel eğitime muhtaç çocuklar için il içindeki diğer okullarda tedbirler alınır" hükmü, 71. maddesinde ise "Resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise ve dengi okullarda özel sınıf açılmadığı durumlarda, özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara devam ettirilmesi ve destek olarak da okul içinde açılacak olan yardımcı sınıflara gönderilmesi" hükmü yer almaktadır (Batu, 2010). 1990'da düzenlenen XIII. MEB Şurası ve 1991'de toplanan I. Özel Eğitim Konseyi'nde özel gereksinimli bireylerin yaygın ve örgün eğitim olanaklarından daha fazla yararlanması ve bu bireylerin eğitim planlarının bireyselleştirilmesi kararları alınmıştır (Kargın, 2004). 1992-1993 eğitim öğretim yılında kaynaştırmanın yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla 12 pilot ilde 88 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seçilmiş, bu okullarda görev yapan tüm öğretmenlerin, öğrenim gören öğrencilerin ve ebeveynlerinin kaynaştırma eğitimine alınmasına karar verilmiştir (Sucuoğlu, 2004). 1983'te yayımlanan kanundan sonra 1997'de yayımlanan 573 sayılı KHK ile kaynaştırma eğitimi tekrar gündeme gelmiştir. KHK'nin 12. maddesi kaynaştırma alt başlığında "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" şeklindedir. Ayrıca 14. madde "Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkânları sağlanır" şeklindedir. Bu maddeyle birlikte destek eğitim hizmetleri yasalara girmiştir. 2000'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin dördüncü kısmının birinci bölümünün kaynaştırma yoluyla eğitim ve başarının değerlendirilmesine ayrıldığı görülmektedir. Bu bölümde kaynaştırmanın tanımının yapıldığı, kaynaştırma eğitiminde göz önüne alınacak hususların neler olduğu ve kaynaştırma eğitiminde başarının nasıl değerlendirileceğine dair maddeler yer almaktadır. Bu yasal düzenlemelerin Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamalarının geliştirilmesine temel oluşturduğu görülmektedir.

Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Dünya genelinde yaklaşık olarak 60 yıldan bu yana, giderek artan bir hızda yaygınlaşmaya başlayan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar da çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışma kapsamında, 1983'te Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile ülkemiz alanyazınına giren kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar konuları açısından; (1) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi, tutum ve görüşleri, (2) sınıf içi uygulamalar, (3) sosyal beceriler, (4) derlemeler ve (5) diğer olarak beş kategoride ele alınmıştır. İzleyen bölümde sırasıyla bu başlıklar üzerinde durulmaktadır.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilgi, Tutum ve Görüşlerine İlişkin Araştırmalar

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, en çok araştırılan konunun öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik bilgi, tutum ve görüşleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının genellikle kaynaştırma eğitimine olumlu bir bakış açısıyla baktıkları (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Dalğar, 2011; Demir, 2016; Gök ve Erbaş, 2011; Rakap, Parlak-Rakap ve Aydın, 2016; Sünbül ve Sargın, 2002; Yazıcı ve Akman, 2018), bununla birlikte

olumsuz görüşlere sahip olan öğretmenlerin de olduğu (Şahbaz ve Kalay, 2010) belirlenmiştir. Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine daha olumlu baktıkları (Dalğar, 2011; Şahbaz ve Kalay, 2010); kaynaştırma ve özel eğitim dersi alan öğretmen ve öğretmen adaylarının da kaynaştırma eğitimine daha olumlu yaklaştıkları (Dalğar, 2011) rapor edilmiştir.

Araştırmalar ayrıca, çalışılan okul türünün kaynaştırmaya karşı bakış açısını etkilediğini (Dağlar, 2011), okul öncesi öğretmenlerinin doğal ortamda öğretim, sınıf yönetimi, aileyle çalışma, değerlendirme gibi konularda bilgi gereksinimlerinin olduğunu (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Batu, Odluyurt, Alagüloğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gezer, 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalin, 2014) ve öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla ilgili zorluklar yaşadıklarını (Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2014; Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016) göstermektedir. Bu zorluklara rağmen, öğretmenlerin okul öncesinde kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, aileler ve öğretmenler için faydalı bulduklarını (Akman vd., 2018; Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bozarslan-Malkoç, 2010; Yazıcı ve Akman, 2018) göstermiştir. Bununla birlikte araştırmalar, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bazı sorun ve sınırlılıkların da bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sınıfların kalabalık olması, ailelerin ve yönetimin destek vermemesi, öğretimsel amaçlar belirlemede sorunlar yaşanması (Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2014; Kale vd., 2016; Özaydın ve Çolak, 2011) gibi sorunlar kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki engeller olarak görülmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin, genel olarak tüm özel gereksinim gruplarında yer alan çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine olumlu baktıklarını (Akman vd., 2018; Batu vd., 2017; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Sünbül ve Sargın, 2002); ancak öğretmenlerden bazılarının ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklar ile görme yetersizliği olan çocukların kaynaştırma eğitimine alınmaması gerektiğine yönelik görüş belirttiklerini ortaya koymuştur (Batu vd., 2017; Gök ve Erbaş, 2011; Sünbül ve Sargın, 2002).

Sınıf İçi Uygulamalarla İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi ile ilgili sınıf içi uygulamalara yönelik araştırmalar incelendiğinde, sınıf içi geçişler (Bakkaloğlu, 2004; Ergin ve Bakkaloğlu, 2017), öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik davranışları (Demir, 2016), özel gereksinimli çocukların arkadaşlarına yönelik davranışları (Demir, 2016), özel gereksinimli çocukların okula uyumları (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018), sınıf yönetimi (Sucuoğlu, Bayraklı, İşcen-Karasu ve Demir, 2017), kaynaştırma sınıflarının niteliği (Bakkaloğlu, Altındağ-Kumaş ve Aykaç, 2017; Çerezci, 2015; Yılmaz, 2014), öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretimsel stratejiler (Odluyurt, 2013; Özen, Ergenekon, Ülke-Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Rakap, 2017a, 2019a) konularında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında geçiş stratejileri kullanmakla birlikte, alanyazında belirtilen birçok stratejiyi uygulamadıklarını, sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin bu çocuklara genellikle olumlu davranışlar sergilediklerini ve özel gereksinimli çocukların akranlarına göre okula uyumda daha düşük puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Dahası, bu çalışmalar, kaynaştırma eğitimi uygulamaları gerçekleştiren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi gereksinimlerinin olduğunu ve kaynaştırma sınıflarının niteliğinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Her ne kadar öğretmenlerin bir kısmı doğal öğretim yaklaşımlarını sınıflarında kullandıklarını

rapor etmiş olmalarına karşın, bu çalışmalardan bazıları okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gömülü öğretim gibi doğal öğretim yaklaşımlarını kullanmak için eğitim ve uygulama desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur (Rakap, 2017a, 2019a).

Sosyal Becerilerle İlgili Araştırmalar

Kaynaştırma eğitimi kapsamında sosyal becerilerle ilgili çalışmalar incelendiğinde; program geliştirme (Özaydın vd., 2008), özel gereksinimli çocukları ve normal gelişim gösteren çocukları sosyal beceriler (Aykir ve Çiftçi-Tekinarıslan, 2012; Duman ve Koçak, 2013) ya da problem davranışlar (Aykir ve Çiftçi-Tekinarıslan, 2012) açısından karşılaştırma, özel gereksinimli çocukların sınıftaki sosyal kabullerini belirleme (Karadağ, Yıldız-Demirtaş ve Girli, 2014; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015) ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye ve problem davranışlarını önlemeye yönelik kullandıkları stratejileri belirleme (Rakap, Balıkcı, Kalkan ve Aydın, 2018) konularıyla ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar, özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen programların bu çocukların sosyal becerilerini artırmada etkili olduğunu ve sosyal kabullerini artırdığı, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha fazla problem davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Dahası, bu çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek amacıyla çok sınırlı düzeyde uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirlemiştir.

Derleme Çalışmaları

Alanyazında okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi ile birkaç derleme çalışması yer almaktadır. Okul öncesinde kaynaştırmayla ilgili ilk derleme çalışmada Metin (1992), kaynaştırma eğitiminin; tanımı, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar için faydaları ve başarılı olması için temel unsurlar gibi konulara değinmiştir. Avcı ve Ersoy (1999) gerçekleştirdikleri derleme çalışmasında, kaynaştırmanın önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek unsurlara ilişkin bilgilere yer vermişlerdir. Bu makalede ayrıca kaynaştırma eğitimi bağlamında değerlendirmenin ve en az kısıtlayıcı ortamın önemine vurgu yapılmıştır. Batu (2010) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesinde kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler ele alınmış ve son on yıl içinde kaynaştırma eğitimiyle ilgili yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Ergin ve Bakkaloğlu (2015) tarafından yapılan derleme çalışmasında kaynaştırma eğitimi yürütülen sınıflarında öğretmenler tarafından sınıf içi geçişleri kolaylaştırma amacıyla kullanılabilir stratejiler tanıtılmış ve bu stratejilerin nasıl kullanılabilirliğine dair örnekler sunulmuştur. Diken ve diğerleri (2016) tarafından yapılan derleme çalışmasında, Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime temel oluşturan özel eğitim yasalarına ve düzenlemelerine, özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin doğal ortamlarda desteklenmesine, okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları ve bu konuda yapılan çalışmalara yer verilmiş ve gelecek çalışmalar için öneriler sunulmuştur. Rakap (2017b) tarafından kaleme alınan çalışmada ise kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında kullanılabilir doğal öğretim yöntemleri tanıtılmaktadır. Bu makalede doğal öğretim yaklaşımlarının temel bileşenleri ele alındıktan sonra, farklı doğal öğretim yaklaşımları ayrıntılı bir şekilde örnekler ile açıklanmıştır. Son olarak, Yılmaz ve Karasu (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini incelemek amacıyla kullanılabilir değerlendirme araçları ile sınıf kalitesinin boyutları ele alınmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Yapılan Diğer Araştırmalar

Son olarak yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, öğretmen-ebeveyn ilişkisi (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018), öğretmen eğitiminin çocuk çıktıları üzerindeki etkisi (Demir, 2016), okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik ihtiyaç ve ulaşılabilirlik algılarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirme (Küçükler, Acarlar ve Kapçı, 2006), hizmet içi eğitimlerin etkisi (Kılıç, 2011; Seçer, 2010), okul öncesi eğitim programlarında özel gereksinimli çocuklara yer verilme durumu (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015), okul öncesinde kaynaştırmayla ilgili tezlerdeki önerilerin uygulamaya yansımaları (Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Kara, 2017) ve aile katılım düzeyleri (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014) gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan ebeveynler ile öğretmenlerin iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olduğu ancak uygulamalarını değiştirmede çok az etkisinin olduğu ve okul öncesi döneme kıyasla ilkokulda etkinliklere aile katılımının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesinde Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Projeler

Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını desteklemeye yönelik geliştirilmiş ve uygulanmış üç projeye ulaşılmıştır. Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Akalın (2014) tarafından yürütülen Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitim Programı projesinde bir öğretmen eğitim projesi hazırlanmış ve bu programın öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Proje kapsamında, 30 okul öncesi öğretmenine 14 hafta boyunca her biri ortalama 3,5 saat uzunluğunda eğitimler verilmiştir. Eğitim programı bağlamında ele alınan konular, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve sınıflarda alınacak genel önlemler ile kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların gelişimsel performanslarını değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı yazma, özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim programında gerekli uyarılma ve değişiklikler yapma, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflarında sınıf ve davranış yönetimi, doğal ortamda öğretim yöntemleri, özel gereksinimi olan ve olmayan tüm çocukların dil ve konuşma becerilerini destekleme ve özel gereksinimli çocukların aileleriyle çalışma şeklindedir. Proje sonucunda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında, sınıf yönetimi stratejilerinde, çocuklarla yakınlık puanlarında artış olduğu ve çatışma puanlarının azaldığı belirlenmiştir.

Diken, Çuhadar, Diken, Arıkan ve Ünlü (2014) tarafından 2014-2017 yılları arasında yürütülen bir doğal öğretim projesi (Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarında Öğretmenler için Doğal Öğretim Süreci) kapsamında ana uygulama çalışmasına 12 ilden 517 öğretmen (410 deney ve 107 kontrol) katılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlere, projeye ait web sayfası üzerinden online olarak doğal öğretim süreci, gelişimsel yetersizlik türleri ve özellikleri, nitelikli yetişkin davranışları, doğal öğretim strateji ve teknikleri ile çevresel düzenlemeler konularından web-tabanlı eğitimler sunulmuştur. Proje sonunda okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim ile ilgili bilgi düzeylerinde artış olduğu ve öğretmenlerin programı faydalı gördükleri belirlenmiştir.

Rakap, Rakap, Aydın ve Kalkan (2015) tarafından 2015-2019 yılları arasında yürütülen Erken Öğrenme için Gömülü Öğretim Projesi, okul öncesi öğretmenlerinin doğal sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında, özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemelerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Proje kapsamında geliştirilen program (EREGÖM); Gömülü Öğretime Giriş, Gömülü Öğretimi Planlama, Gömülü Öğretimi Uygulama ve Gömülü Öğretimi Değerlendirme şeklinde dört

öğretmen eğitim modülünden oluşmaktadır (Rakap, 2019b). Gömülü Öğretime Giriş modülünde, gömülü öğretimin tanımı ve anahtar bileşenleri ile bilimsel dayanakları ele alınmaktadır. Gömülü Öğretimi Planlama modülünde, doğal sınıf etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında özel gereksinimli çocuklar için öğrenme fırsatları planlama becerileri kazandırılmaktadır. Gömülü Öğretimi Uygulama modülü, öğretmenleri geliştirdikleri öğretim planları doğrultusunda gömülü öğretimi nasıl uygulayacakları konusunda desteklemeyi amaçlamaktadır. Gömülü Öğretimi Değerlendirme modülü ise öğretmenleri kendi gömülü öğretim uygulamalarını ve çocuk kazanımlarını değerlendirme ve bu değerlendirmeler sonucunda öğretimlerinde ne gibi değişiklikler yapmaları gerektiğini belirleme konularında desteklemeyi amaçlamaktadır (Rakap vd., 2015). EREGÖM Programının etkililiği, 40 okul öncesi öğretmeni ile sınıflarında yer alan ve özel gereksinim tanısı olan 40 çocuğun katıldığı iki deneysel çalışma ile incelenmiştir. Bu çalışmaların bulguları, EREGÖM Programının öğretmenlere gömülü öğretim uygulamalarını planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dahası, bu çalışmalar, öğretmenlerin gömülü öğretim uygulamalarını doğru ve sık bir şekilde kullanmaları ile özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yirminci yüzyıldan itibaren giderek artan bir hızla tüm dünyada yaygınlaşmaya başlayan kaynaştırma eğitimi, araştırmacıların üzerinde yoğunlaştıkları ve birçok araştırma yaptıkları bir konu haline gelmiştir. Yapılan ilk araştırmalar, kaynaştırma eğitiminin ne olduğu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri, kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim alan çocuklarla özel eğitim okullarına devam eden çocukların başarıları arasındaki farkın incelenmesine odaklanırken, günümüzde yapılan güncel çalışmalar, değerlendirme, yüksek nitelikli okul öncesi sınıfları, bilimsel dayanaklı uygulamalar, sosyal beceri programları, nitelikli öğretmen eğitimi ve aileyle iş birliği konularına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de yapılan araştırmaların büyük bir kısmının okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının tutum, bilgi ve görüşlerini incelemeye yönelik olduğu, bununla birlikte az sayıda da olsa sınıf içi uygulamalara yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, alanyazında, kaynaştırma eğitiminde en önemli paydaş olan ailelere yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır ve bu araştırmaların çoğunlukla görüş alma niteliğinde olduğu görülmüştür.

Bu çalışma sonucunda ileriye yönelik uygulamalar açısından şu öneriler getirilebilir:

1. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarını bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda bilgilendirmek amacıyla eğitim programları geliştirilip uygulanabilir.
2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi bağlamında bilgi ve becerilerini desteklemek amacıyla web-tabanlı hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.
3. Okul öncesi öğretmen yetiştirme programına kaynaştırma eğitimi dersi ayrı ve uygulamalı bir ders olarak eklenerek öğretmen adaylarının bu alanda uygulamalı bilgi ve beceri kazanmaları desteklenebilir.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukları fark etme ve belirlemeleri ile gönderme öncesi süreçlere yönelik eğitim programları hazırlanabilir.
5. Aile ve öğretmen iş birliğini desteklemeye yönelik programlar ve eğitimler hazırlanabilir.
6. Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla müdahale programları geliştirilebilir.

Kaynakça

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (ss. 21-73). Ankara: Kök.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Akalin, S., Demir, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Akman, B., Mercan-Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108>
- Aral, N. (2010). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: MORPA.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avcı, N., & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Aykır, T., & Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906>
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Buyse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17, 380-395. <https://doi.org/10.1177/105381519301700404>

- Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(4), 211-222. <https://doi.org/10.1177/0271121411404930>
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhaloğlu-İmrak, H. Ç. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Dalğar, G. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(2), 141-162. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246292>
- Dietrich, S. L. (2005). A look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research, 3*, 193-215. <https://doi.org/10.1177/1476718X05053933>
- Diken, I. H. Çuhadar, C., Diken, Ö., Arıkan, A., & Ünlü, E. (2014). *Doğal öğretim projesi: Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci*. Eskişehir: 114K164 Kodlu TÜBİTAK Projesi.
- Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children, 29*(3), 231-238. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000065>
- 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, 12*(4), 205-223.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2*(3), 99-108.
- Eldeniz-Çetin, M. ve Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies, 43*, 259- 274.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(2), 173-191. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000226
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2017). Examination of in-classroom transitions in inclusive preschool classrooms. *Early Child Development and Care, 189*(5), 820-834. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345891>

- Erwin, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairment in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 87, 138-142.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249-259. <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschoolers with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 28-35. <https://doi.org/10.1177/154079699301800105>
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220-234.
- Karadağ, F., Yıldız-Demirtaş, V. & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191 - 215.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Küçükler, S., Acarlar, F., & Kapci, E. G. (2006). The development and psychometric evaluation of a support scale for pre-school inclusion. *Early Child Development and Care*, 176(6), 643-659. <https://doi.org/10.1080/03004430500147524>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 18.01.2000 tarihli ve 23937 sayılı Resmî Gazete.
- MEB. (2017). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim (2016-2017)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36.
- Metin, N., Şenol, B., & Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 483-490.
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Ülke-Kürkçüoğlu, B., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 153-166.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2014). Investigation of parental involvement in the education of pre-school and primary school-level special needs students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 39-56.

- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School & Clinic, 39*, 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education, 68*(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0022487116685753>
- Rakap, S. (2017b). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Rakap, S. (2019a). Re-visiting transition-based teaching: impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction, 59*, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.001>
- Rakap, S. (2019b). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların desteklenmesinde gömülü öğretim uygulamaları: Okulöncesi öğretmenleri için öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(4), 29-36.
- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S., & Aydın, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education, 10*(1), 11-25. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454103>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Rakap, S., Rakap, Ş., Aydın, B. & Kalkan, S. (2015). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: Okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkililiğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi*. Samsun: 115K427 Kodlu TÜBİTAK Projesi.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creative inclusive classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Secer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education, 18*(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/09669761003693959>
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/ Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Akalın, S. (2014). *Okul öncesinde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi programı*. Ankara: 111K184 Kodlu TÜBİTAK Projesi.
- Sucuoğlu, N. B., Bayraklı, H., İşcen-Karasu, F., & Demir, Ş. (2017). The preschool classroom management and inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 9*(2), 66-80. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107991>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1467-1495. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2078>

- Sünbül, A. M., & Sargın, N. (2002, 11-12 November). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) incelenmesi. Paper presented at 12th. National Special Education Conference, Ankara.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(1), 105-128. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.284253>
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181-198. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.279652>

Extended Summary

Preschool Inclusion in Turkey: Where Were We? Where Are We? Where Should We Be?

Inclusive education is a practice that has been used to provide service to children with special needs along with their typically developing peers (Mastropieri and Scrugss, 2010). Inclusion education is compulsory for preschool children with special needs in Turkey. Studies have shown that both for children with and without special needs benefit from inclusive early childhood practices. Inclusive practices support social skills, language development, communication skills and friendship skills of children with special needs (Christensen-Sandfort and Whinnery, 2013; Green et al., 2014; Guralnick et al., 1996; Odom et al., 2006. In addition, typically developing children learn to accept and live with individuals with differences (Peck et al., 2004).

According to data from the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey, only 304 children with special needs received educational services in inclusive early childhood settings during the 2014-2015 school year while 1.631 children with special needs were educated in early childhood special education classrooms designed only for children with special needs. During 206-2017 school year, a small increase was observed in the number of children with special needs receiving education services in inclusive preschool settings. While 3.585 children with special needs were placed in inclusive preschool or kindergarten classrooms, 1.120 preschool children with special needs were education in segregated special education classrooms. When compared to the number of students with special needs receiving educational services in inclusive settings in elementary school level, it is seen that the majority of preschool children with disabilities do not attend to preschool education (MoNE, 2017).

In this article, first, definition of inclusive education is provided. Second, benefits of inclusive practices are summarized using the international literature. Third, a summary of studies conducted in Turkey in relation to inclusive preschool education is presented

followed by a description of legal basis for inclusive education in Turkey. Research focused on inclusive preschool education in Turkey was examined under five categories: (1) opinions and attitudes of preschool teachers and teacher candidates towards inclusion, (2) classroom practices, (3) social skills, (4) research summaries and literature reviews and (5) other studies.

When the studies related to inclusive education in pre-school are examined, it is seen that the most researched subject is the knowledge, attitude and opinions of teachers and teacher candidates towards inclusion of children with special needs into general education classrooms. Findings of these studies have shown that preschool teachers and teacher candidates generally possess a positive attitude towards inclusion (e.g., Akman et al., 2018; Artan and Uyanık-Balat, 2003; Gök and Erbaş, 2011; Rakap et al., 2016). However, the extant literature also includes studies reporting negative attitudes (e.g., Şahbaz and Kalay, 2010). In general, teachers are more willing to include children with mild to moderate disabilities as opposed to those with severe disabilities. Studies also showed that male teachers and teacher candidates have more positive attitudes towards inclusive education than female counterparts; and that teachers/teacher candidates who took courses focused on inclusive or special education were more positive about including children with special needs (Dalğar, 2011; Şahbaz and Kalay, 2010). It is also found that preschool teachers need knowledge and skills in relation to teaching children with special needs, classroom management, working with families of children with special needs, evaluation and instruction in natural environments, individualized education programs (e.g., Akalın et al., 2014; Batu et al., 2017; Gezer, 2017; Gök and Erbaş, 2011; Özaydın and Çolak, 2011; Sucuoğlu et al., 2014).

When studies focused on practices preschool teachers use in inclusive classrooms are examined, it is seen that although teacher used some strategies to support development and learning of children with special needs, they need training and support to implement recommended practices to support inclusive education (Odluyurt, 2013; Özen et al., 2013; Rakap, 2019a). Studies focused on social skills in inclusive preschool settings examined impact of specific programs designed to improve social skills of children with special needs, compared social skills and problem behaviors of children with special needs and those with typical development, and investigated teachers' use of practices to support social-emotional development and address problem-behaviors of children with special needs. These set of studies has shown that intervention program were effective in increasing social skills of children with special needs; comparison to their typically developing peers, children with special needs placed in inclusive settings possessed higher levels of problem behaviors and lower levels of social skills; and preschool teachers rarely used strategies to support social-emotional development and address problem behaviors of these children (Aykır and Çiftçi-Tekinarslan, 2012; Duman and Koçak, 2013; Metin et al., 2015; Rakap et al., 2018).

A number of literature reviews have been conducted to summarize research focused on issues in relation to inclusive education (e.g., Avcı and Ersoy, 1999; Batu, 2010; Diken et al., 2016; Ergin and Bakkaloğlu, 2015; Rakap, 2017b; Yılmaz and Karasu, 2018). While Avcı and Ersoy (1999) described the importance and reviewed the main principle of inclusive education, Batu (2010) reviewed studies to determine factors that influence success of inclusive practices in preschool. Ergin and Bakkaloğlu (2015) provided an overview of transition strategies, while Rakap (2017b) reviewed and described naturalistic instructional approaches to support inclusion in preschool. Diken et al. (2016) summarized laws and regulations supporting early childhood inclusion in Turkey

and reviewed studies focused on inclusive preschool education. Lastly, Yılmaz and Karasu (2018) described dimension of quality in inclusive preschool settings.

In addition to these studies, the extant literature includes three recent grants focused on improving knowledge and skills of preschool teachers in relation to inclusive education (Diken et al., 2014; Rakap et al., 2015; Sucuoglu et al., 2014). Studies implemented as part of these grants have shown that professional development programs that only include teacher training seminars or workshops are effective in increasing teachers' knowledge but ineffective in changing teachers' actual practices. Professional development programs that include implementation support (i.e., coaching) in addition to high quality teacher training seminars are more effective in changing and improving practices preschool teachers use to support development and learning of young children with special needs in inclusive settings.

Based on the findings of the present review, the following recommendations can be made to improve quality of inclusive practices:

1. Education programs can be developed and implemented to inform pre-school teachers and prospective teachers about scientifically based practices.
2. Web-based in-service training programs can be developed to improve teachers' knowledge and skills in the context of inclusive education.
3. Inclusive education courses can be added to the pre-school teacher training program as a separate and applied course to help prospective teachers gain practical knowledge and skills in this field.
4. Education programs can be prepared to help pre-school teachers learn strategies to identify children with special needs.
5. Programs to support family and teacher cooperation can be prepared.
6. Intervention programs can be developed to support social-emotional development of children with special needs receiving education in inclusive settings.