



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ BÜTÜNLEŞTİRMEYLE İLGİLİ
YAPILMIŞ DENEYSEL ÇALIŞMALAR: BİR SİSTEMATİK
DERLEME

TUĞBA BANDA ALP

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ BÜTÜNLEŞTİRMEYLE İLGİLİ
YAPILMIŞ DENEYSEL ÇALIŞMALAR: BİR SİSTEMATİK
DERLEME**

TUĞBA BANDA ALP

DANIŞMAN
Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU

İzmir
2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkiye’de Okul Öncesi Bütünleştirmeyle İlgili Yapılmış Deneysel Çalışmalar: Bir Sistematiik Derleme” adlı çalışmanın içerdii fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağı eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/11/2023

Tuğba BANDA ALP

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ilgisini ve desteğini hep hissettiğim, tez sürecimde hayatımda meydana gelen tüm değişiklikleri anlayışla karşılayıp bana yardımcı olan, akademik bilgi ve tecrübesiyle bana her konuda yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin yöntem bölümünü yapılandırmamda bana yol gösteren Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER hocama çok teşekkür ediyorum. Sabahın körü, gecenin yarısı ya da hafta sonu olduğuna bakmadan ne zaman yardıma ihtiyacım olsa tüm mail ve mesajlarıma cevap veren, tezin son halini almasında çok büyük emeği olan, akademik bilgi ve tecrübelerini cömertçe paylaşıp bana yol gösteren ve karşılaştığım sorunlara yaratıcı çözümlerle yaklaşıp bu süreci benim adıma kolaylaştıran çok kıymetli hocalarım Dr. Füsün ÜNAL'a ve Dr. Üzeyir Emre KIYAK'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tezi bitirmeme yakın dönemlerde yaşadığım telaşı hafiflettiği ve bana destek olduğu için Araş. Gör. Fadime ERKAN'a çok teşekkür ediyorum.

Hayatımda oldukları için kendimi çok şanslı saydığım, ilgi ve sevgilerini her daim hissettiğim, aldığım her kararda arkamda olup bana koşulsuz destek sunan annem Ferah BANDA, babam Aydın BANDA, ablam Yeşim BANDA UYAL ve kardeşim Mina BANDA'ya sonsuz teşekkür ediyorum. Üniversite döneminde hayatıma giren ve o zamandan beri kızları olarak hissettiğim sevgili ALP ailesine çok teşekkür ediyorum.

Onunla paylaştığım her an için binlerce kez minnettar olduğum, bana benden çok inanan, ne olursa olsun beni güldürmeyi başaran, neşe ve motivasyon kaynağım olan biricik eşim ve en yakın arkadaşım Berk ALP'e tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1.Bütünleştirme Eğitimi ve Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi.....	6
2.2. Bütünleştirmenin Yararları	8
2.2.1. Özel Gereksinimli Bireylere Yararları.....	8
2.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Bireylere Yararları.....	9
2.2.3. Öğretmenlere Yararları	9
2.2.4. Ailelere Yararları	10
2.3. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi	10
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Bütünleştirme	11
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Bütünleştirmenin Niteliğini Etkileyen Faktörler	11
2.3.2.1. Öğretmenler	12
2.3.2.2. Özel Gereksinimli Birey	13
2.3.2.3. Tipik Gelişim Gösteren Birey	13
2.3.2.4. Aile.....	14
2.3.2.5. Okul Yönetimi.....	15
2.3.2.6. Fiziksel Çevre	15
2.4. İlgili Araştırmalar.....	15
BÖLÜM III	19
YÖNTEM	19
3.1. Araştırmanın Modeli.....	19
3.2. Tarama Süreci	19
3.3. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri	20

3.4. Veri Toplama ve Kullanılan Araçlar.....	20
3.5. Analiz Süreci.....	20
3.6. Araştırmanın Güvenirliği	21
3.7. Araştırmacının Rolü.....	22
BÖLÜM IV	23
BULGULAR.....	23
3.1. Deneysel Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular	23
3.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	23
3.1.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular	29
3.1.3. Sonuçlara İlişkin Bulgular	30
3.2. Tek Denekli Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular	30
3.2.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	31
3.2.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular	32
3.2.3. Sonuçlara ilişkin bulgular	38
3.3. Karma Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular	38
3.3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	38
3.3.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular	40
3.3.3. Sonuçlara İlişkin Bulgular	47
BÖLÜM V	48
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	48
5.1. Tartışma	48
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	54
KAYNAKÇA.....	56
EK 1. Akademik Özgeçmiş.....	68
EK 2. Deneysel ve Tek Denekli Araştırmalar İçin Veri / Güvenirlik Kodlama Tablosu.....	69
EK 3. Karma Araştırmalar İçin Veri / Güvenirlik Kodlama Tablosu	70

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deneysel Çalışmalar	26
Tablo 2. Tek Denekli Çalışmalar	34
Tablo 3. Karma Çalışmalar	42



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çalışma Akış Diyagramı.....	22
--------------------------------------	----



KISALTMALAR LİSTESİ

AEP:	Aile Eğitim Programı
AGBA:	Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı
ASDÖ:	Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği
AO:	Atipik Otizm
BY:	Bedensel Yetersizlik
BTAYGB:	Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk
ÇDDÖ-TV:	Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği
DDİA:	Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz
DKG:	Dil Konuşma Güçlüğü
DLT:	Descouedres Lügat Testi
DÖS:	Doğal Öğretim Süreci
DÖS-BİL:	Doğal Öğretim Bilgi Testi
EDDÖ-TV:	Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği
EMEÖYÖ:	Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği
EÖİÖ-E:	Anasınıfı Ebeveyn Öğretmen İlişki Ölçeği- Ebeveyn Formu
EÖİÖ-Ö:	Anasınıfı Ebeveyn Öğretmen İlişki Ölçeği- Öğretmen Formu
GEÇDA:	Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
GİA:	Geleneksel İşlevsel Analiz
H:	Hemipleji
İY:	İşitme Yetersizliği
KEMGP:	Kapsayıcı Eğitim Mesleki Gelişim Programı
KHD:	Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim
KİEGA-G:	Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimci Görüşleri Aracı- Güncel
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OADÖ:	Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri
ODÖP:	Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı
PRKT:	Peabody Resim Kelime Testi
TEDİL:	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
TÜBİTAK:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK TEZ:	Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
ZY:	Zihinsel Yetersizlik

ÖZET

TÜRKİYE’DE OKUL ÖNCESİ BÜTÜNLEŞTİRMEYLE İLGİLİ YAPILMIŞ DENEYSEL ÇALIŞMALAR: BİR SİSTEMATİK DERLEME

Bu araştırmada, Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel, yarı deneysel ve karma çalışmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, Google Akademik ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar, dahil etme ve dışlama kriterleri çerçevesinde değerlendirildikten sonra çalışmaya 30 araştırma dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen 30 araştırma, yöntemlerine göre (deneysel, tek denekli ve karma) gruplandırılıp demografik özellikleri, metodolojik özellikleri ve sonuçları açısından analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre 30 çalışmanın 8 tanesi makale, 12 tanesi doktora tezi, 8 tanesi yüksek lisans tezi ve 2 tanesi Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) projesidir. Deneysel ve tek denekli desende yürütülmüş araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Ancak, son dönemlerde karma desende yürütülmüş araştırmaların sayısının deneysel ve tek denekli araştırmaların sayısına kıyasla arttığı tespit edilmiştir. Araştırmacıların sıklıkla hizmet içi eğitim, bilgilendirme çalışmaları, koçluk programları vb. aracılığıyla öğretmenlerin bütünleştirmeye dair tutum veya yeterliliklerinde değişimi amaçladıkları dikkat çekmektedir. Araştırmaların örneklem grupları incelendiğinde en çok çalışmanın özel gereksinimli çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Ancak, örneklem grubunu hem özel gereksinimli çocuklarla öğretmenlerin ya da hem özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişen çocukların oluşturduğu çalışmalar hariç tutulup sadece tek bir örneklem grubuyla çalışılan araştırmalar analiz edildiğinde en çok öğretmenlerle ilgili çalışmaların yürütüldüğü, ailelerle yapılan çalışmaların ise oldukça yetersiz olduğu tespit edilmiştir. En çok çalışılan özel gereksinim grupları ise otizm ve zihinsel yetersizlik olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda, öğretmenler için destek, koçluk ve eğitim programları vb. tasarlanırken özel gereksinimli ve tipik gelişen çocuklar için sosyal-duygusal gelişime ağırlık veren uygulamalara ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri kontrol edildiğinde, deneysel ve karma araştırmalarda verilerin oldukça sınırlı düzeyde olduğu, tek denekli çalışmalarda ise araştırmacıların verileri titizlikle paylaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, literatürdeki bilgiler doğrultusunda tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, Okul Öncesi, Sistematiik Derleme.



ABSTRACT

EXPERIMENTAL STUDIES RELATED TO INCLUSION IN PRESCHOOL TURKEY: A SYSTEMATIC REVIEW

The aim of this study is to evaluate the experimental, quasi-experimental and mixed studies focused on inclusion in preschool conducted in Turkey published between 2000 and 2023. For this purpose, the researcher searched Google Scholar and The Council of Higher Education Thesis Center. Then the researcher selected studies for inclusion to review if they met inclusion criteria. A total of 30 were included in the study. The selected studies were categorized based upon their methods (experimental, single-subject and mixed) and evaluated their demographic, methodological characteristics and outcomes.

Of the 30 studies, eight were research articles published in peer-reviewed journals, twelve were doctoral dissertations, eight were master thesis and two were projects supported by The Scientific and Technological Research Council of Türkiye. Most of the included studies were designed with experimental and single-subject research designs. However, there is an increasing trend in mixed methods research. Researchers aimed to alter teachers' attitudes and competencies towards inclusion towards through in-service training, coaching, and other interventions. According to analyses, participants of the included studies were students with special needs. There is gap in studies conducted with parents. Most of the participants with special needs in selected studies were diagnosed with autism and intellectual disability. Teachers participated in the included studies supported by coaching and training programs to improve particularly social and emotional development of their students with and without special needs. All of the studies designed with single-subject research designs reported social validity and reliability data, while it was absent most of the studies designed with experimental and mixed methods research designs.

The findings were discussed and recommendations were provided.

Keywords: Inclusion, Preschool, Systematic Review.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, “problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıtlar ve tanımlar” bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar gelişmelerini ve öğrenmelerini sağlayan bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişim özelliklerine sahip olarak doğarlar. Bu gelişim özelliklerinin olması gerektiği kadar ve zamanında desteklenmemesi gelecek dönemlerde telafisi zor sorunları meydana getirebilir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Çocukların gelişim alanları, bütünsel olarak en iyi okul öncesi eğitimiyle desteklenir. İnsanlardaki beyin gelişimi ve nöronlar arası bağlantıların en çok kurulduğu dönemin erken çocukluk dönemi olduğu Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda dile getirilmiştir. İnsan hayatının ilk altı yılına karşılık gelen bu dönem, gelişim alanlarında oldukça hızlı ilerleme kaydedilen bir dönem olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Okul öncesi eğitimin bu süre içinde gerçekleştirilmesi, öncelikli olarak beyin gelişiminin sağlanması ve gelişim alanlarının bütünüyle desteklenebilmesi için oldukça kritiktir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a).

Özel gereksinimli bireylerin gelecek yaşantılarının kalitesinin artırılabilmesi için erken çocuklukta bütünleştirme yoluyla eğitim sürecine dahil olmaları ve hem kendilerinin hem de aile, öğretmen ve sürece dahil olan diğer personellerin destek hizmetlerden yararlanmaya başlamaları gerekmektedir (Tomris ve Çelik, 2022). Başka bir deyişle, özel gereksinimli çocukların eğitim yaşamına okul öncesi dönemde başlamış olmaları pek çok açıdan önemlidir. Örneğin okul öncesinde verilen eğitimin özel gereksinimli bireyin gelişim alanlarını olumlu şekilde etkilediği belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Ayrıca, özel gereksinimi olan bireylerin okul öncesi eğitime devam etmeleri, sosyal kabullerinin sağlanması ve topluma kazandırılabilmesi için bir zorunluluktur. Bu durum, Türkiye’de ilgili yasalarla belirtilmiş olup uygulamanın devamlılığı, bütünleştirme uygulamaları temeline dayandırılarak sağlanmıştır (Varlıer ve Vuran, 2006). Bahsi geçen yasalar, 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin “Eğitim Tür ve Kademelerindeki Özel Eğitim Hizmetleri” bölümü 11.maddesinin b bendi “36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir.” ve c bendinde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini

kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir.” şeklinde yer almaktadır (MEB, 2018). Yapılan çalışmalar (Peck vd., 1992; Holahan ve Costenbader, 2000) okul öncesi dönemde sürdürülen bütünleştirme yoluyla eğitimin, hem özel gereksinimli bireylerin davranışlarını olumlu yönde etkilediği hem de tipik gelişim gösteren bireylerin bu eğitimden fayda sağladığını göstermiştir. Özel gereksinimli bireyler, tipik gelişen akranlarıyla aynı ortamda eğitim aldıklarında etkileşime girme, iletişim kurma, birlikte çalışma, arkadaşlık geliştirme ve bireysel anlamda güçlü ve zayıf oldukları noktalarda birbirlerini destekleme gibi becerileri öğrenmektedirler (Batu vd., 2004). Bütünleştirme eğitim ortamında, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından pek çok davranış model alıp kazandıkları, onlarla aynı ortamda bulunmalarının psikolojik iyi oluşlarını desteklediği ve özel gereksinimli çocuklarda ikincil yetersizlikleri önlediği bildirilmiştir (Chen vd., 1989). Ayrıca, okul öncesi dönemin diğer dönemlere kıyasla arkadaşlıkların kendiliğinden geliştiği daha doğal bir süreç olduğu ve tipik gelişim gösteren çocukların sorularına onların yaş ve gelişim seviyesine uygun cevaplar verildiğinde özel gereksinimli bireyi kabullenmelerinin kolaylaştığı ifade edilmiştir (Çulhaoğlu-İmrak, 2009). Öğretmenlere ise özel gereksinimli öğrencilere nasıl eğitim verebileceği, aileleriyle nasıl iletişim kurup iş birliği yapabileceği konusunda donanım kazanma, öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz etmede farklı bir perspektif kazanma, ders programlarını düzenlemede esnek olma, mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik motivasyonlarının artması gibi katkıları vardır (Acarlar, 2016; Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; MEB, 2013). Bütünleştirmenin olduğu sınıflardaki ailelerin çocuklarının eğitim hayatına yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu sayede çocuklarını daha iyi tanıyabildikleri, ihtiyaç olması halinde öğretmenlere çeşitli konularda destek oldukları; yalnızca özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin ise deneyim ve bilgilerini paylaşma imkanı buldukları, yasal hak ve sorumluluklarıyla ilgili farkındalık geliştirdikleri ve çocuklarının durumunu kabullenmelerinin kolaylaştığı bildirilmiştir (Acarlar, 2016; Allen vd., 2020; Frederickson, vd., 2004; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2005; MEB, 2013).

Yukarıda bahsi geçen çalışmaların bulguları doğrultusunda, okul öncesi dönemde, öncelikle özel gereksinimli bireyler olmak üzere bütünleştirme uygulamalarının tüm toplum için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bütünleştirme uygulamalarının etkililiğinin görülebilmesi için hangi müdahalenin hangi koşullar altında hangi grupta ne kadar etkili olduğunu tespit etmek gerekir. Bunun için gerekli olan verileri de bize deneysel çalışmalar sunabilir. Türkiye’deki literatür incelendiğinde, tek denekli ve grup deneysel araştırmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018). Bu çalışmada, okul öncesi dönem

bütünleştirme çalışmalarında gerçekleştirilen deneysel çalışmalara yönelik sistematik bir derleme yapılarak araştırmacılara, alanda çalışan uzmanlara ve ailelere hangi uygulamaların yapıldığı, hangi gruplarla ve hangi özel gereksinim türüyle çalışıldığı vb. bilgileri verilerek şu an yapılması gerekenler ve gelecek deneysel araştırmalara dair neler yapılabileceğiyle ilgili yol göstermek, literatüre bu yönde katkı sağlamak hedeflenmiştir.

1.2. Amaç ve Önem

Yaşamın ve gelişimin en kritik yılları olarak görülen okul öncesi dönemin ve bu dönemde verilen eğitimin bireyin geleceği üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Bu dönemde eğitim almak, her çocuğun hakkıdır (Kandır, 2001; Kaya, 2020). Okul öncesi dönemin bireyin geleceğine olan kritik etkisi düşünüldüğünde, özel gereksinimli çocuğun bu dönemde, bütünleştirme uygulamalarına dahil olmasının önemi daha da belirginleşmektedir. Türkiye’de 2006 ve 2013’te çıkarılmış olan okul öncesi eğitim programlarında bu duruma özellikle dikkat edildiği görülmektedir (MEB, 2006a; 2013a). Özel gereksinimli çocukların bütünleştirilmesinde kilit bir rol oynayan okul öncesi dönemde yapılmış bütünleştirme çalışmalarının incelenmesi, alandaki gelişmelerin takibi açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, 2000-2023 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel çalışmaların sistematik olarak derlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada, Türkiye’de 2000-2023 (Mart ayına kadar) yılları arasında okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel, yarı deneysel ve karma çalışmaların sistematik derleme yöntemiyle incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

1. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yürütülmüş deneysel araştırmaların demografik özellikleri, metodolojik özellikleri ve sonuçları nasıl ele alınmıştır?
2. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yürütülmüş tek denekli araştırmaların demografik özellikleri, metodolojik özellikleri ve sonuçları nasıl ele alınmıştır?

3. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yürütülmüş karma araştırmaların demografik özellikleri, metodolojik özellikleri ve sonuçları nasıl ele alınmıştır?

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Bu araştırma, 2000-2023 (Mart ayına kadar) aralığındaki çalışmalarla sınırlıdır.
2. Araştırmaya yalnızca deneysel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar dahil edilmiştir. Dolayısıyla araştırma, deneysel, yarı deneysel ve karma desenin kullanıldığı çalışmalarla sınırlıdır.
3. Araştırmaya dahil edilen tez türündeki çalışmalar, yayımlanmış olanlarla sınırlıdır.
4. Bu araştırma, araştırmacı tarafından belirlenmiş ölçütlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın sayıltıları, aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu çalışmada incelenen araştırmaların bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak yürütüldüğü varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada incelenen araştırmaların verilerinin güvenilirliği olduğu varsayılmıştır.

1.1. Tanımlar

Bütünleştirme: “Bütünleştirme, kesintisiz ve aktif şekilde adım adım giden; fırsat, olanak ve ihtiyaçların gelişimi ve değişiminden etkilenerek bu çerçeve içinde devamlı genişleyen ve yenilenen bir süreci anlatan, dinamik bir kavram şeklindedir” (MEB, 2013).

Erken Çocukluk Eğitimi/ Okul Öncesi Eğitim: Bireyin doğduğu andan temel eğitim sürecine başlangıç yaptığı güne kadar geçen süreci kapsayan ve yaşamın sonraki dönemlerinde önemli rolü olan zihinsel, sosyal ve duygusal, psikomotor, bedensel ve dil gelişimlerinin büyük oranda şekillendiği, aile ve kurumlarda verilen eğitim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Kapsayıcı Eğitim: Mevcut eğitim sistemi ve politikalarını şekillendiren, temel bileşenleri erişim, katılım, destekleme olan ve tüm öğrencilerin gereksinimlerine odaklanan; öğrencileri, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer tüm üyelerini toplum olma amacıyla bir araya getiren felsefi yaklaşımdır (Rakap, 2018; Salend, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Özel eğitim: “Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Özel gereksinimli birey: “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Bütünleştirme Eğitimi ve Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

İnsan hayatında, çocuk veya yetişkin tüm bireyler yaşam, gelişim ve katılım haklarına sahiptir. Bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya koyabilmesi için gelişiminin mümkün olan en yüksek düzeyde desteklenmesi gerekir. Gelişimdeki çok yönlülük, bireylerde farklı gelişim alanlarında farklı gelişimsel özelliklerin görülmesini beraberinde getirir. Günümüzde, bu farklılıkların bir arada olmasının insan gelişimi için bir zenginlik olarak görüldüğü ve bununla ilgili destek sağlanması gerektiğine dair görüşler, eğitim alanında giderek önemsenmekte ve kabul görmektedir (ERG, 2011).

Gerekli özel eğitim fırsatlarının sağlanmasıyla özel gereksinimi olan çocukların tam veya yarı zamanlı olacak şekilde tipik gelişen çocuklarla bir arada eğitim almaları kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır (Buysse ve Hollingsworth, 2009). Özel eğitim literatüründeki çalışmalar incelendiğinde, kaynaştırma kavramının yerine bütünleştirmenin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bütünleştirmede, bireysel farklılıklar ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim, kültür, sosyal ve yaşamsal faaliyet ve imkanlardan eşit olarak yararlanma durumu söz konusudur (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Bütünleştirme yoluyla eğitimde, sınıftaki tüm çocukların farklılıkları ve ihtiyaçlarına duyarlı bir ortamda bir arada eğitim almaları söz konusudur. Dolayısıyla, okullarda hem tipik gelişen hem de özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde eğitim öğretim yöntemleri, müfredat ve fiziksel koşullar düzenlenmelidir (Atkins, Hoagwood, Kutash ve Seidman, 2010).

Dünyada pek çok ülke eğitim, sosyoloji ve siyaset alanlarında görülen gelişmelerin ardından kapsayıcı eğitim fikrinin yapılanmasıyla kaynaştırma görüşünden uzaklaşıp bütünleştirme felsefesine doğru yönelmiştir. (Prince ve Hadwin, 2013). Türkiye’nin de pek çok uluslararası sözleşme veya girişimde yer alması (Azarkan ve Benzer, 2018) kaynaştırmanın bütünleştirmeye doğru evrileceği beklentisini yaratmaktadır. Ancak, Keser ve Düzkantar’a göre (2019) bütünleştirme kavramı ülkemizde tam olarak oturmuş bir kavram değildir ve hâlâ kaynaştırmayla aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu iki kavramın farklı olduğu ve bütünleştirmenin daha kapsayıcı bir kavram olduğuna dair vurgu Keser ve Düzkantar (2019) tarafından da yapılmıştır. Bütünleştirmenin olduğu bir yerde, anadil, kültür, din, cinsel yönelim, engel grubu, dezavantaj durumu, sosyoekonomik düzey, göçmen ya da mülteci olma durumu dahil pek çok bileşen göz önünde bulundurularak her öğrencinin kendi akademik potansiyeline göre bir hızda gelişim sağlamasına yönelik uygulamaların yapılması söz

konusudur (CSIE, 2011; Wah, 2010). Kaynaştırma ise özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıflarında bir arada eğitim görmesi anlamına gelmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Bu çalışma bütünleştirme kavramı üzerinden kurgulanmıştır. Ancak, Türkiye’de bütünleştirme sürecinin kaynaştırmadan başlayarak nasıl şekillenmeye başladığını gösterebilmek amacıyla tarihsel sunum yapılırken kaynaştırma kavramı da kullanılacaktır.

1983 yılında çıkarılmış olan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun çıkmasıyla ülkemizde kaynaştırma uygulamaları başlamıştır. Ardından, 1988’de Özel Gereksinimli Çocukların Normal Sınıflara Kaynaştırılması Yoluyla Eğitimi başlıklı bir genelge yayımlanmış ve genelgenin 7.maddesinde kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için şu koşulların sağlanması gerektiği belirtilmiştir: Öğrencilerin kendilerine olan güveninin artması ve sosyalleşebilmesi için okulda hem sınıf dışı hem de sınıf içi faaliyetlere katılımı, sorumluluk almaları, kapasite ve yeteneklerine göre faaliyetler yaptırılarak çeşitli becerileri kazanmaları sağlanmalıdır (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004).

1990’da toplanan 13.Milli Eğitim Şurası’nda, özel gereksinimli bireylerin genel eğitimden en üst seviyede faydalanabilmeleri amacıyla çeşitli önlemlerin alınmasına karar verilmiştir (Sart vd., 2004). 1991’de gerçekleştirilen I. Özel Eğitim Konseyi’nde ise kaynaştırma programlarının yaygın hale getirilmesi, özel gereksinimi olan çocuklar için bireysel eğitim planlarının hazırlanması ve bu planlar doğrultusunda verilecek eğitimlerde alanında uzman kişilerin yer alması kararlaştırılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). I. Özel Eğitim Konseyi’nde alınan kararlara dayanarak 1997’de 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkmıştır. Kararnameyle kaynaştırma uygulama sistemi oluşturulmuş, kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin özellikleri tanımlanmış, uygun yöntem ve tekniklerle beraber bireysel eğitim vurgulanmıştır (Güneş, Aktaş, Konuk ve Şahsuvaroğlu, 2013).

2000’de yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname temel alınarak hazırlanmış Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 67.maddede kaynaştırma “*Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğrenimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.*” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000).

2006’da hazırlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde “en az sınırlandırılmış eğitim ortamı” vurgusu yapılmış ve kaynaştırma “*özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri*

kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006).

2017’de yayımlanmış 2017/28 sayılı “Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu genelgede kaynaştırmayla beraber bütünleştirme kavramının da vurgulandığı görülmektedir. Genelgeye göre bütünleştirme/kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli bireylerin her kademe ve türde diğer kişilerle etkileşime girebilmelerini ve eğitim amaçlarını en üst seviyede gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır (Şahsuvaroğlu, 2018).

2.2. Bütünleştirmenin Yararları

Bütünleştirme yoluyla eğitim, sanıldığı gibi yalnızca özel gereksinimli çocuklara fayda sağlamaz. Bütünleştirmenin hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocukların gelişimi ve sosyal etkileşimlerine olumlu yönde katkıları vardır (Block ve Obrusnikova, 2016; Recchia ve Lee, 2015). Ayrıca öğretmenler ve hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocukların aileleri de bu süreçten fayda sağlamaktadır (Allen vd., 2020; Aral ve Gürsoy, 2007).

2.2.1. Özel Gereksinimli Bireylere Yararları

Literatürde, bütünleştirme yoluyla eğitimin özel gereksinimli bireylere olan yararları olarak kendine güven ve cesaretin artması, sorumluluk alma bilincinin gelişmesi, sosyal uyumun ve akademik başarının artışı, olumsuz olan tutum ve davranışlarda azalma olurken olumlu olan tutum ve davranışların, toplumsal kabulün artışı, farklı özellikteki bireyleri tanıyabilme, ortak yaşam alanları içinde birlikte yaşamayı öğrenme gibi boyutlar vurgulanmıştır (Acarlar, 2016; Allen vd., 2020; Frederickson, vd., 2004; MEB, 2013). Özel gereksinimi olan çocukların özellikle de kendine güven duygusunu erken yaşlarda tecrübe etmeleri, gelecekte yaşayacakları olası sorunları azaltmaktadır. Özel gereksinimli çocuğun kendine olan güveninin artması sınıf ortamında da kendini daha iyi hissetmesini, bu sayede daha fazla söz alma ve etkinliklere katılma imkanı yakalamasını sağlamaktadır. Ayrıca etkinlik boyunca tipik gelişen akranlarıyla etkileşim içinde olduklarından onları model almakta ve bu sayede hem sosyal gelişimleri desteklenmekte hem de sorumluluk alma cesareti gösterebilmektedirler. Buna ek olarak, birbirini model alma, akademik başarının artışı da olumlu yönde etkilemektedir (Allen vd., 2020; Frederickson, vd., 2004). Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranlarıyla aynı ortamda bulunmaları, onların tutum ve davranışlarına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilmeleri, hem kendilerine hem de arkadaşlarına karşı güvenlerini artırmaktadır. Tipik gelişen

çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını kabul edip onlara sahip çıkması da özel gereksinimli çocukların toplumun geri kalanı tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmaktadır (Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003).

2.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Bireylere Yararları

Araştırmalarda, bütünleştirme uygulamalarının tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinde de pek çok yararı olduğu bildirilmiştir. Bütünleştirmeye beraber tipik gelişen çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı olumsuz ön yargılarının azaldığı, hoşgörülerinin ve farklı özelliklere sahip bireyleri yakından tanıma fırsatlarının arttığı; ihtiyacı olanlara yardım etmeyi, paylaşmayı, ortak yaşam alanlarında birlikte yaşamayı, koşulsuz kabule karşı uygun davranış geliştirmeyi öğrendikleri belirtilmiştir (Acarlar, 2016; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; MEB, 2013). Tipik gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklarla aynı ortamı paylaştıklarında onları ve özelliklerini daha yakından tanıma olanağını yakalamaktadırlar. Bu da tipik gelişen çocukların çevrelerindeki her bir insanı koşulsuz olarak kabul etmesini ve sevmesini sağlamaktadır. Ayrıca tipik gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların aynı ortamı paylaşması, tipik gelişen çocukların özel gereksinimlilere yönelik farkındalığı, küçük yaşlarda kazanmasını sağlamaktadır (Allen vd., 2020; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001).

2.2.3. Öğretmenlere Yararları

Bütünleştirmenin öğretmenlere de pek çok katkı sağladığı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Bütünleştirme ortamında mesleğini icra eden bir öğretmen, özel gereksinimli çocuk ve ailelere nasıl yaklaşacağını, onlarla nasıl iş birliği yapacağını ve ailelerin de eğitime etkin bir şekilde dahil olabilmesi için neler yapması gerektiğine daha iyi hakim olabilir. Bunlara ek olarak, öğretim programını ve sınıf ortamını çocukların ihtiyaçlarına göre düzenler, değerlendirir ve gerekli tedbirleri alabilir. Ayrıca öğretmen, kendi mesleki gelişimini sağlayabilmek amacıyla eğitim alır, araştırmaya dayalı uygulamalar gerçekleştirir ve sonuçları değerlendirir (Acarlar, 2016; Bamed, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; MEB, 2013). Bütünleştirme felsefesine dayalı eğitim veren bir öğretmenin sabır ve hoşgörü anlayışı gelişir, tüm çocuklar için eşit öğrenme fırsatı yaratabilir ve kendisi de yeni deneyimler kazanır (MEB, 2010). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve bütünleştirme uygulamaları sırasında okul psikolojik danışmanı ve özel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapar. Bu sayede öğretmenin iletişim ve iş birliği kurma becerilerinde gelişme sağlanır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014).

2.2.4. Ailelere Yararları

Bütünleştirmeye dayalı eğitiminin faydaları sadece öğrenci ve öğretmenlerle sınırlı değildir. Bu süreçte hem özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin hem de tipik gelişen çocuğu olan ailelerin çeşitli yararlar sağladığı belirtilmiştir. Bütünleştirmenin olduğu sınıftaki aileler çocuklarının eğitim hayatına aktif olarak dahil olmakta ve sınıf öğretmenine daha çok yardım etmektedirler. Çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak dahil olmaları, ailelere çocuklarını daha iyi tanıma fırsatı sağlamaktadır. Dolayısıyla, sadece özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin değil, tipik gelişen çocuğu olan ailelerin de çocuklarının güçlü ve zayıf yanlarını daha net görebildikleri ve onların gelişimiyle daha fazla ilgilenmeye başladıkları söylenebilir. Ayrıca, ailelerin çocuklarını iyi tanımaları ve onların artıları ile eksilerinin bilincinde olmaları, çocuklarına yardımcı olabilmek amacıyla yeni yollar keşfetmelerini ve öğretmenlerle daha fazla fikir alışverişlerinde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır (Frederickson, vd., 2004; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001).

Sürece yalnızca özel gereksinimli çocuğu olan aileler açısından bakıldığında ise literatürde birkaç noktanın daha vurgulandığı görülmektedir. Bütünleştirme sürecinde, özel gereksinimli çocuğu olan aileler diğer aileler ile iletişim kurduklarında deneyimlerini ve bilgilerini paylaşma fırsatı yakalamakta, yasal sorumluluk ve haklarını öğrenmekte, çocuklarının durumuyla ilgili farkındalıkları ve kabullenme düzeyleri artmaktadır (Acarlar, 2016; Allen vd., 2020; Frederickson, vd., 2004; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2005; MEB, 2013).

2.3. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay aralığındaki bireylerin zengin uyaran koşullarının sunulduğu bir ortamda bireysel farklılıklar dikkate alınarak tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik uygulamaların yapıldığı ve temel eğitim sürecine dahil olan eğitim dönemidir. Bu eğitim sürecinin dil, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişim açısından en önemli dönem olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Poyraz ve Çiftçi, 2011). İnsanlardaki beyin gelişiminin ve nöronlar arası bağlantıların en fazla olduğu dönemin erken çocukluk dönemi olduğu belirtilmektedir. İnsan hayatında ilk 6 yıla karşılık gelen bu dönemde, gelişim alanlarında son derece hızlı ilerlemelerin yaşandığı bildirilmektedir. Okul öncesi eğitimin bu dönem içinde verilmesi, öncelikli olarak beyin gelişiminin sağlanması ve bütün gelişim alanlarının desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Çocuğun sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkması ve çocuğun içinde yaşadığı topluma katkı sağlayan bir birey olması imkanının okul öncesi eğitiminden itibaren sağlanabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2013a). Bireyin okul öncesi dönemdeki yaşantıları, yetişkinlik dönemini de etkilemektedir. Bu

yaşantılar, bireyin kendisine, okul ve öğrenme yaşantısına dair ilk tecrübeleridir. Yaşamın erken döneminde elde edilen bu tecrübeler, bireyin tutumlarını şekillendirir ve yetişkinlik döneminde de etkisini göstermeye devam eder. Bireyin ileriki yaşamına doğrudan etkileri göz önünde bulundurulduğunda sağlıklı bir toplum yaratmak için bireye nitelikli bir okul öncesi eğitimin verilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla, çocukların bu dönemde bir araya getirilip kendilerine uygun bir ortamda eğitim alabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Kaygusuz, 2020; MEB, 2013a).

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Bütünleştirme

Okul öncesi eğitimin aynı tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da gelişim alanlarını olumlu yönde desteklediği bildirilmiştir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Ayrıca, özel gereksinimi olan bireylerin okul öncesinde eğitime devam etmeleri, sosyal kabullerinin sağlanması ve topluma kazandırılabilmesi için bir zorunluluktur. Bu durum, Türkiye'deki yasalarla da belirtilmiş ve güvence altına alınmıştır (Varlıer ve Vuran, 2006). Okul öncesinde bütünleştirme oldukça yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Amerika'da Engelli Bireylerin Eğitimi Hareketi (Individual With Disabilities Education Act-IDEA) ve Head Start gibi erken çocukluk programlarını geliştiren uzmanlar, özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarında yer alması için uzun bir süre çağrıda bulunmuş ve mücadele etmişlerdir (Musgrove, 2012). Bu uzun soluklu mücadelenin sebeplerinden biri, erken çocukluk dönemi araştırmalarının sıklıkla vurgu yaptığı verilerden birinin yüksek nitelikli erken müdahalenin önemi ve etkililiği olabilir (Boyd, Odom, Humphreys ve Sam, 2010). Özel gereksinimli çocuklarda erken müdahaleyle ilgili literatür incelendiğinde pek çok olumlu bulguya rastlanmıştır. Örneğin erken müdahale uygulamaları, özel gereksinimli çocuklarda öğrenme ve davranış problemlerini azaltmakta; bilişsel, sosyal ve iletişim, fiziksel, öz bakım gibi alanlarda gelişimleri hızlandırmaktadır. Ayrıca ebeveyn, çocuğunun eğitsel sürecinde daha aktif bir role sahip olmakta ve bu da ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirip ebeveynin stres düzeyini düşürmektedir (Guralnick, 2001; Kemp, 2003; Yoshikawa, 1995).

2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Bütünleştirmenin Niteliğini Etkileyen Faktörler

Bütünleştirme uygulamalarının niteliğini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar: öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişen çocuklar, tipik gelişen ve özel gereksinimli çocukların aileleri, okul yönetimi, fiziksel çevre ve destek hizmetler şeklinde belirtilebilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2016).

2.3.2.1. Öğretmenler

Öğretmenler, pek çok araştırmacı tarafından bütünleştirme sürecinin en önemli bileşeni olarak gösterilmektedir. Çünkü öğretmen, öğrenciye ve bütünleştirmeye karşı olumlu bir tutum içindeyse sürecin başarılı bir şekilde ilerleme olasılığı çok yüksektir (Batu, 2010). Maalesef, literatürde öğretmenlerin bütünleştirmeye ve özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya ilişkin isteksiz olduklarının belirtildiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Batu, 2000; Diken, 1998; Sargın ve Sunbul, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Ancak, öğretmenler bütünleştirme uygulamalarına yönelik süreç öncesi ve sırasında yeteri kadar bilgilendirilir ve destek hizmetlerden faydalanma imkanları olursa bütünleştirme ortamlarında çalışmaya dair motivasyonlarının arttığı bildirilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin tutumu ise genel olarak olumludur. Öğretmenlerin bütünleştirmeye ve özel gereksinimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve destek hizmetlerden faydalanamamaları, bütünleştirmeye yönelik olumsuz tutumlarının altında yatan sebepler olarak belirtilmiştir (Altun ve Gülben, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Rakap, Cig ve Parlak-Rakap, 2017; Varlıer ve Vuran, 2006). Ayrıca, öğretmenin kaç yaşında olduğu, özel gereksinimli çocuklarla çalışma tecrübesi, çocuğun yetersizliğinin derecesi ve kaynaklara erişim de öğretmenlerin tutumunu etkileyen faktörler olarak bildirilmektedir (Batu, 2010).

Bütünleştirmenin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin sahip olması gereken nitelikler literatürde şu şekilde sıralanmıştır: değerlendirme ve program geliştirme ekibinin içinde yer alma, öneriler getirebilme ve bu önerileri uygulayabilme, hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen bireyler için eşit öğrenme fırsatları yaratabilme (Friend ve Bursuck, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2017). Başka bir önemli husus ise okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve kişisel gelişimin akademik gelişim kadar önemli olduğunu fark etmesi gerektiğidir. Özel gereksinimli çocukların sosyal becerileri de tipik gelişen akranlarının gibi geliştirilmelidir. Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli bireylerin bulunulan ortamın gerektirdiği sosyal beceriyi gösterme konusunda zorluklar yaşadığını göstermektedir. Dolayısıyla, sık sık okulda, sınıfta, park vb. sosyal alanlarda dışlanmaktadırlar (Batu, 2010). Bu gibi olumsuz yaşantıların önüne geçebilmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerdeki performansını değerlendirebilir ve çocuğun bireysel eğitim programına, bu alanla ilgili hedefler koyabilir (Friend ve Bursuck, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2017).

Yukarda verilen tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin uygulama öncesi bütünleştirme sürecine hazırlıklı olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin hem özel gereksinimli çocuklarla ilgili hem de bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili bilgilendirilmesi, uygulamalar sırasında da destek hizmetlerden yararlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Batu, 2010).

2.3.2.2. Özel Gereksinimli Birey

Bütünleştirme için en önemli noktalardan biri, özel gereksinimli çocuğu bütünleştirme ortamına hazırlamaktır. Bütünleştirme ortamına hazırlamak da özel gereksinimli çocuğun genel eğitim ortamlarında ihtiyaç duyacağı çeşitli davranışsal ve akademik becerilerin öğrenimi konusunda desteklenmesidir. Bu destekleme süreci aile ortamında başlar. Dolayısıyla, ailelerin çocuklarını bütünleştirme sınıflarına yollamadan bir süre önce onlarla çalışmalı ve çocuklarını bu becerileri kazanabilmeleri için desteklemelidir. Bu becerileri kazanmış özel gereksinimli çocukların daha hızlı ve kolay bir şekilde okullarına uyum sağladıkları görülmüştür (Batu, 2015; Odluyurt 2012). Uyum sürecini desteklemek amacıyla özel gereksinimli çocuk, mümkünse okul saatleri dışında birkaç kez okula götürülebilir. Böylece çocuk, okulunu ve sınıfını önceden görür ve alışma süreci kademeli olarak desteklenmiş olur. Okul ve sınıfla ilgili rutinlere, kurallara ve materyallere aşinalığı artar (Batu, 2010). Sosyal beceriler ise akranlar tarafından sosyal kabulün gerçekleşmesi için kilit noktadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların eğitim programlarında sosyal becerilere yönelik çalışmalara öncelik verilmelidir (Batu ve Uysal, 2006). Sırayla yapma, başkasının eşyasını kullanmadan önce izin isteme, teşekkür etme, selamlaşma, kurallara uyma, kendini tanıtırma vb. beceriler örnek olarak verilebilir (Batu, 2010). Özel gereksinimli çocuk, bütünleştirme ortamı için yeterince hazırlanırsa problem davranışların meydana gelme olasılığı da düşecektir. Bu da özel gereksinimli, çocuğun akranları tarafından daha yüksek düzeyde sosyal kabul görmesini sağlayacaktır (Friend ve Bursuck, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2017).

2.3.2.3. Tipik Gelişim Gösteren Birey

Tipik gelişim gösteren çocukların bütünleştirme ortamına olan katkıları düşünüldüğünden fazladır. Çünkü, çocuklara bir şeyler öğreten kişiler her zaman öğretmenler değildir. Çocuklar, gün içinde yapılan aktiviteler sırasında hem okulda hem de okul dışında birbirlerinden de pek çok şey öğrenirler (Batu ve Uysal, 2006). Özel gereksinimli çocuklarda da aynı durum söz konusudur. Özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarından öğreneceği çok fazla şey vardır. Buysse, Goldman ve Skinner (2002), özel gereksinimli çocukların bütünleştirme ortamlarında birden fazla oyun arkadaşına sahip olma fırsatı yakaladığını ve bunun da sosyal ve oyun becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Okul öncesi kurumlardaki öğretmenler ise özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişenlerin arkadaşlık kurabildiğini ve sosyal duygusal becerileri görece daha gelişmiş olan özel gereksinimli çocukların bütünleştirme ortamlarında ayırtlaştırmış ortamlara kıyasla daha iyi performans

gösterdiğini belirtmiştir (Holahan ve Costenbader, 2000). Ayrıca, öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarının olduğu ortamlarda özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların arasında arkadaşlık kurabilmesi için çeşitli stratejileri çok aktif kullandıkları bildirilmiştir (Buysse, Goldman ve Skinner 2002; Hollingsworth ve Buysse, 2009). Bunun da yetişkinlik döneminde olumlu sosyal ilişkilerin nasıl sürdürülebileceğini bile etkilediği düşünülmektedir (Barton ve Smith, 2015). Tipik gelişim gösteren çocukların da bütünleştirme sürecine hazırlanmaları önemlidir (Batu, 2010). Çünkü aynı özel gereksinimli çocuklar gibi onların da bu sürece bir alışma dönemi olacaktır ve kafalarındaki pek çok soru işaretinin özel gereksinimli akranları sınıfa gelmeden giderilmesi gerekir. Örneğin özel gereksinimli arkadaşlarının durumuyla ilgili yaşlarına uygun şekilde bilgilendirilmeleri ve gerektiğinde ona nasıl yardım edebileceklerini bilmeleri önemlidir (Friend ve Bursuck, 2018; Mastropieri ve Scruggs, 2017). Öğretmenler, çocuklara özel gereksinimi olan karakterlerin bulunduğu çizgi filmler izleterek, kitaplar okuyarak, özel gereksinimi olan konuklar davet ederek, dramayla oyun oynatarak bu süreci destekleyebilirler (Ahmetoğlu, Shpendi ve Acar, 2015; Rafferty ve Griffin, 2005). Bütünleştirme sürecindeki kazanımlar yalnızca özel gereksinimli çocuklara için değildir. Tipik gelişim gösteren çocukların gelişimi için de son derece yararlı bir süreçtir. Örneğin bütünleştirmeye beraber tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı olumsuz ön yargılarının azaldığı, hoşgörülerinin ve farklı özelliklere sahip bireyleri yakından tanıma imkanlarının arttığı; ihtiyacı olanlara yardım etmeyi, paylaşmayı, ortak yaşam alanlarında birlikte yaşamayı, koşulsuz kabule karşı uygun davranış geliştirmeyi öğrendikleri belirtilmiştir (Acarlar, 2016; Campbell, Gilmore ve Cuskelly, 2003; MEB, 2013).

2.3.2.4. Aile

Hem özel gereksinimli bireylerin hem de tipik gelişen bireylerin aileleri bütünleştirme süreci için çok önemlidir. Ailelerle çalışırken öncelikli olarak yapılması gereken, bütünleştirmenin faydalarıyla ilgili bilgi vermektir. Bunun için okula bütünleştirme, özel eğitim, özel gereksinimli bireyler vb. konularda aileleri aydınatabilecek uzmanlar davet edilebilir. Özel gereksinimli çocuğu olan aileler, bütünleştirmenin faydalarına ek olarak hakları ve sorumluluklarıyla ilgili de bilgilendirilmelilerdir. Çünkü ailelerin çoğu haklarını bilmemekte ve buna bağlı olarak bütünleştirme sürecinde bir şahıs ya da kurum tarafından reddedildiklerinde çocuklarını bu ortamdan almaktadırlar. Halbuki, okul ortamında bütünleştirmeye dahil olmak özel gereksinimli çocukların yasal hakkıdır. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin bu ve buna benzer pek çok hak konusunda bilinçlendirilip yönlendirilmeye ihtiyacı vardır (Batu, 2010).

2.3.2.5. Okul Yönetimi

Bütünleştirme sürecinin başarılı olabilmesinde etkisi olan paydaşlardan biri de okul yönetimidir. Eğer okul yönetiminin bütünleştirmeye ve özel gereksinimli bireylere karşı tutumu olumluysa sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi çok daha kolaylaşır. Okul yönetiminin tutumu olumlu olduğu sürece öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren çocukların ve ailelerin de bütünleştirmeye yönelik tutumlarının muhtemelen olumlu olacağı söylenebilir. Ayrıca bir sınıfta kaç özel gereksinimli çocuğun olması gerektiği ve bunun dağılımının nasıl olacağı, sınıfın yeri ve fiziksel özellikleri, materyaller, hizmet içi eğitim ve destek hizmetlerle ilgili yaşanabilecek olası pek çok sorun okul yönetiminin olumlu tutumu sayesinde kolayca çözüme kavuşturulabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2017).

2.3.2.6. Fiziksel Çevre

Fiziksel çevrenin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlenmesi problem davranışlar, dikkat dağınıklığı vb. pek çok sorunun meydana gelmesini önler. Her bir sınıfın öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya yönelik düzenlenmesi çok önemlidir. Bu şekilde yapılan bir düzenleme, öğrencilerin davranışsal çıktılarını ve aktiviteler sırasındaki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir (Batu, 2010). Ayrıca, sınıfın büyüklüğüne göre öğrenci sayısının belirlenmesi de önemli bir faktördür. Fiziksel çevreyle ilgili önemli olan başka bir durum ise tüm öğrencilerin güvenliğidir. Örneğin görme yetersizliği olan ya da dengeyle ilgili sorun yaşayan çocukların bulunduğu bir sınıfta yerde hiçbir materyal bulunmamalı, zemin kaplamasında kaymaz bir materyal kullanılmalıdır. Sıralar ise öğrencilerin durumlarına uygun biçimde organize edilmeli, sivri ve keskin kenarları olmamalıdır (Batu, 2010). Duvar yüzeylerinin pürüzsüz olması ve öğrencilerin herhangi bir çarpma durumunda zarar görmemeleri için girinti ile çıkıntıların bulunmaması, tabelaların ışıklandırılması, Braille alfabesiyle yazılı ve sesli biçimde düzenlenme yapılması, bölümlerin (atölye, laboratuvar vb.) isminin yazı, resim, şekil, Braille alfabesi kullanılarak düzenlenmiş ifadelerinin de yer aldığı tabelaların kullanılması, tuvalet vb. yerlerde tutunma barlarının bulunması gerekmektedir (MEB, 2013).

2.4. İlgili Araştırmalar

Yurt içi ve yurt dışında okul öncesi dönemde bütünleştirme üzerine yapılmış olan çalışmaları ele alan araştırmalar bu başlık altında kronolojik olarak sunulmuştur.

Şermin (2013), Türkiye’de okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili yürütülmüş araştırmaların tematik olarak dağılımlarını incelemiştir. Çalışmada, 1992-2013 yılları arasındaki okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili yapılan 8 derleme, 43 tarama modeli ve 3

deneysel araştırmanın oluşturduğu toplamda 54 araştırmaya yer verilmiştir. Doküman analizinin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda, ilk çalışmaların ağırlıklı olarak bütünleştirmeye dair genel bilgilerin verildiği derlemeler olduğu belirtilmiştir. Daha sonraki dönemde yapılan çalışmalarda ise okul öncesi dönemde bütünleştirmeye dair bilgi, tutum ve görüşlerin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelendiği araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. En çok çalışılan konunun öğretmenlerin bütünleştirmeye ilişkin görüş, tutum ve bilgi düzeyinin olduğu ardından ise anne babaların görüş, tutum ve bilgi düzeyinin yer aldığı; çocukların bilgi düzeyi, görüş ve tutumlarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu; yöneticilerle yürütülen ise sadece tek bir çalışmanın olduğu belirtilmiştir.

Kale, Nur ve Kara (2017) Türkiye’de okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili yapılan lisansüstü tezlerde sunulmuş olan önerilerin uygulamalara nasıl yansıdığını ele almıştır. Çalışmada, 2010-2015 yılları arası okul öncesi dönemde bütünleştirme eğitime yönelik hazırlanmış olan tezler, okul öncesi öğretmenliği programlarındaki bütünleştirme eğitime yönelik dersler ve bu derslerin saatleri, MEB’in 2015-2019 stratejik planı ve 2010- 2015 dönemi hizmet içi eğitim faaliyetleri değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili lisansüstü çalışmaların yetersiz kaldığı; lisansüstü tezlerdeki önerilerin, genel olarak yasa, yönetmelik ve resmi planlamalarda yer aldığı; MEB’in merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim planlama ve uygulamaları değerlendirildiğinde ise yeterli düzeyde uygulamaya geçilmediğini belirtmiştir.

Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın (2018) yürüttükleri çalışmada, ülkemizde okul öncesinde bütünleştirme konusunda yapılmış ve hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri incelemiştir. Araştırmada, 1992-2016 yılları arasındaki okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili yürütülmüş 58 çalışmaya yer verilmiş ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalar derleme, betimsel ve deneysel olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. 7 derleme çalışması; 25 tanesi nitel ve 16 tanesi nicel olmak üzere 41 betimsel; 6 tanesi grup deneysel ve 4 tanesi tek denekli 10 tane deneysel çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmalar, katılımcılarına göre değerlendirildiğinde tamamına yakınının öğretmenlerle yürütüldüğü, ebeveyn ve çocuklarla yapılan çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik bilgi, tutum, görüş, sorun ve ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik nicel ve nitel çalışmaların sıklıkla yapıldığı bildirilmektedir. Ebeveynlerle yürütülen çalışmaların ağırlıklı olarak bütünleştirmede yaşanan sorunları tespit etmeye ilişkin olduğu, çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaların ise bütünleştirme ortamındaki akran etkileşimini belirleme ve tipik gelişenlerin özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını tespit etmeye yönelik olduğu belirtilmiştir.

Odom, Buysse ve Soukakou (2011) çalışmalarında, okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili son 25 yılda yapılan araştırmalara dayanarak bir perspektif sunmuşlardır. Öncelikle okul öncesinde bütünleştirmenin tarihçesi, literatürdeki anlamları ve uygulanan modellere dair bilgilerden söz etmişlerdir. Ardından literatürde bütünleştirmeye ilgili yapılmış araştırmalardan çıkarılan sonuçlara dair sentezleri şu şekilde sıralamışlardır: bütünleştirme programları 1-5 yaş aralığındaki çocuklar için hâlâ daha tam olarak erişilebilir değildir; bütünleştirmeye yönelik inanç ve tutumlar, politikalar ve kaynaklar bütünleştirmenin nasıl uygulandığını ve de çocuklarla ebeveynler tarafından nasıl algılandığını etkilemektedir; kaliteli bir bütünleştirme ortamının yaratılması için olmazsa olmaz olan şey uzmanlar ve aile arasındaki işbirliğidir; bireyselleştirilmiş eğitim programları, müdahaleler ve sağlanan destekler özel gereksinimli birey ve ailelerin talep ve ihtiyaçlarına ulaşabilmeleri için son derece önemlidir; bütünleştirme uygulamaları hem özel gereksinimi olan çocuklara hem de tipik gelişen çocuklara çeşitli faydalar sağlar; bütünleştirmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için alandaki uygulamacıların mesleki gelişimlerinin kesintisiz olarak desteklenmesi gerekmektedir. Odom, Buysse ve Soukakou, çalışılan güncel konuları ise bütünleştirme yoluyla eğitimin kalitesinin önemi ve değerlendirilmesi, müdahaleye tepki modelleri ve uygulamaları olarak belirtmişlerdir.

Bellour, Bartolo, ve Kyriazopoulou (2017), European Agency for Special Needs and Inclusive Education için yürüttükleri projenin bir parçası olarak okul öncesi dönemde 3-6 yaş aralığını kapsayan bir rapor sunmuşlardır. Bu raporun hazırlanmasındaki başlıca amaçlar: okul öncesi dönemde risk altındaki ya da özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgi toplamak, bu çocukların okul öncesi dönemde hangi aşamada yer aldıklarını tespit etmek, okul öncesi dönemde risk altındaki ya da özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için hangi kaynakların tahsis edildiğini belirlemek ve bu çocukların dahil edildiği eğitim programlarının temel özelliklerini betimlemektir. Rapordaki temel vurgu, okul öncesi eğitimin bütünleştirmedeki rolüdür. Ayrıca araştırmacılar literatüre dair bir özetleme yaparken, okul öncesi dönemde nitelikli bütünleştirme koşullarını etkileyen faktörlerin tespiti ve analizine yönelik bir perspektif de sunmuşlardır.

Van Mieghem, Verschueren, Petry ve Struyf (2020), bütünleştirme yoluyla eğitimle ilgili geçmişte yapılmış derlemeleri inceleyerek bir meta analiz hazırlamışlardır. Araştırmacıların temel amaçları: bütünleştirme yoluyla eğitimle ilgili hangi temaların çalışıldığı, derlemelerden hangi sonuçların çıkarıldığı ve literatürde bu konuda hangi noktalarda çalışılmaya ihtiyacın olduğunu tespit etmektir. Mieghem ve arkadaşları, araştırma kapsamında 26 derleme makalesini incelemişlerdir ve bunları 5 temada gruplandırmışlardır: bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik tutumlar, öğretmenlerin bu alandaki mesleki gelişimi,

bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, sosyal katılım ve bütünleştirme yoluyla eğitim araştırmalarına yönelik eleştiriler. Araştırmacılar, belirlenen bu 5 tema altında çalışmalarını tartışmıştır. Araştırmadaki en büyük vurgu, öğretmenlerin bütünleştirme sürecindeki kritik rolü üzerinedir. Öğretmenlerin kanıta dayalı bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili profesyonel olarak desteklenmesi başarılı bir bütünleştirmenin anahtarı olarak gösterilmiştir. Ayrıca, hem özel gereksinimli bireylerin hem de tipik gelişen bireylerin tutumları, okul yönetiminin yaklaşımı ve bütünleştirmenin akademik boyutuyla ilgili araştırmaların daha fazla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, model, tarama süreci, dahil etme ve dışlama kriterleri, veri toplama ve kullanılan araçlar, analiz süreci, araştırmanın güvenilirliği ve araştırmacının rolüne dair bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel, tek denekli ve karma çalışmaların etkilerinin incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan sistematik derlemeden yararlanılmıştır. Sistematik derleme, belli bir araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla bir alanda benzer yöntemlerle yürütülmüş araştırmaların kapsamlı ve detaylı olarak taranması; derlemede kullanılacak çalışmaların önceden belirlenmiş ölçütler kullanılarak seçilmesi ve ardından seçilmiş çalışmaların sentezinin yapılmasına dayanan araştırma yaklaşımıdır (Yılmaz, 2021). Sistematik derlemede amaç, belirli bir soruyla ilgili bulunan araştırma kanıtlarını titiz bir inceleme yaparak değerlendirmek ve süreci tekrar edilebilir ve güncellenebilir kılmaktır (Glasziou, Irwig, Bain ve Colditz, 2001; Zawacki-Richter, 2020). Sistematik derlemenin mantığı “tek başına yapılan bir çalışma bizler için yanıltıcı olabilir” düşüncesi üzerinden temellendirilmiştir (Petticrew ve Roberts, 2008). Higgs ve arkadaşları (2019), sistematik bir derlemenin temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: Araştırmalar için önceden belirlenmiş dahil etme kriterleri, açıklık ve tekrar uygulanabilirlik, dahil etme kriterlerini kapsayan tüm çalışmaları bulmaya yönelik detaylı bir tarama, dahil edilen çalışmaların bulgularının değerlendirilmesi, bulguların sistematik olarak sunulması.

3.2. Tarama Süreci

Bu araştırmada, Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında yürütülmüş okul öncesi dönemde yapılan bütünleştirme çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla 2000-2023 (Mart ayına dek) tarihleri arasında okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel, yarı deneysel ya da karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında bütünleştirme (inclusion), kaynaştırma (mainstreaming), kapsayıcı eğitim (inclusive education), okul öncesi (preschool), özel gereksinimli çocuklar (children with special needs), otizm (autism), özel öğrenme güçlüğü (specific learning disability), Down Sendromu (Down Syndrome), işitme yetersizliği (hearing impairment), görme yetersizliği (visual impairment)

ve üstün yetenekli çocuklar (gifted children) anahtar kelimeleriyle taramalar yapılmıştır. Ayrıca, tarama sonucunda bulunan makalelerin kaynakçaları da incelenmiş ve taramalarda çıkmayan araştırmalara ulaşmak hedeflenmiştir. Tarama sonucunda elde edilen çalışmalar, araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama tablosundan faydalanılarak dahil etme ve dışlama kriterleri açısından değerlendirilmiştir.

3.3. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Araştırmada dahil etme kriterleri (a) 2000-2023 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş olma, (b) okul öncesi dönemde bütünleştirme/kaynaştırma ile ilgili olma, (c) deneysel, tek denekli ya da karma desende yürütülmüş olma, (d) tez, makale ya da proje çalışması olma, (e) tam metne erişim, (f) Türkçe ya da İngilizce olma olarak belirlenmiştir. Tek denekli araştırmalar, deneysel çalışmaların içinde yarı deneysel modeller olarak yer aldığı için çalışmaya dahil edilmiştir (Alberto ve Troutman, 2013). Karma çalışmalar ise çalışmada kullanılan karma modelin bileşenlerinden biri, deneysel desen kriterlerini karşılıyorsa dikkate alınmıştır. Dışlama kriterleri (a) 2000-2023 yılları dışında olma, (b) tarama sonucu hem tezi hem de makalesine ulaşılmış çalışmalarda tezleri referans alma, (c) tam metne ulaşamama olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama ve Kullanılan Araçlar

“3.2.Tarama Süreci” bölümünde belirtilen veri tabanlarından ilgili anahtar sözcükler doğrultusunda yapılan tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar bilgisayara indirilmiş ve kaydedilmiştir. Dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda çalışmalar değerlendirildikten sonra türlerine göre (makale, tez ya da proje) klasörlenmiş ve bu klasörler tek bir ana klasör altında toplanmıştır. Dahil edilen çalışmaların kaynakçaları da taranmış ve tüm çalışmalara ulaşıldığı varsayılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından ana klasörde toplam 30 çalışmaya yer verilmiştir.

3.5. Analiz Süreci

Bu araştırmada, analiz yöntemi olarak betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, belirli bir zaman diliminde yapılmış olan çalışmaların çeşitli kriterlere göre (konu, yıl, sonuç, vb.) temalaştırılarak sunulmasına dayalı bir istatistiksel yöntemdir (Dinçer, 2018). Dahil etme kriterlerine göre uygun olduğuna karar verilen çalışmalar, araştırmacı tarafından hazırlanan kodlama tablosu ve Microsoft Excel 2016 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizin ilk adımı olan tablo hazırlamada, ulaşılan araştırmaların yöntemleri ve konuyla ilgili literatürde yer alan analizlerin kategorileri dikkate alınmıştır. Ardından, oluşturulan

kategorilerin uygunluğu hususunda özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin görüşüne başvurulmuştur. Kodlama tablosunda yer alması onaylanan kategoriler deneysel ve tek denekli araştırmalar için (a) yıl, (b) tür, (c) araştırmacı, (d) başlık, (e) amaç, (f) katılımcılar, (g) araştırma modeli, (h) bağımlı değişken, (ı) bağımsız değişken, (i) güvenilirlik, (j) sosyal geçerlik-kalıcılık-genelleme, (k) genel etki iken; karma araştırmalar için bahsi geçen kategorilere ek olarak (l) nicel veri, (m) nitel veri kategorileri yer almıştır.

3.6. Araştırmanın Güvenirliği

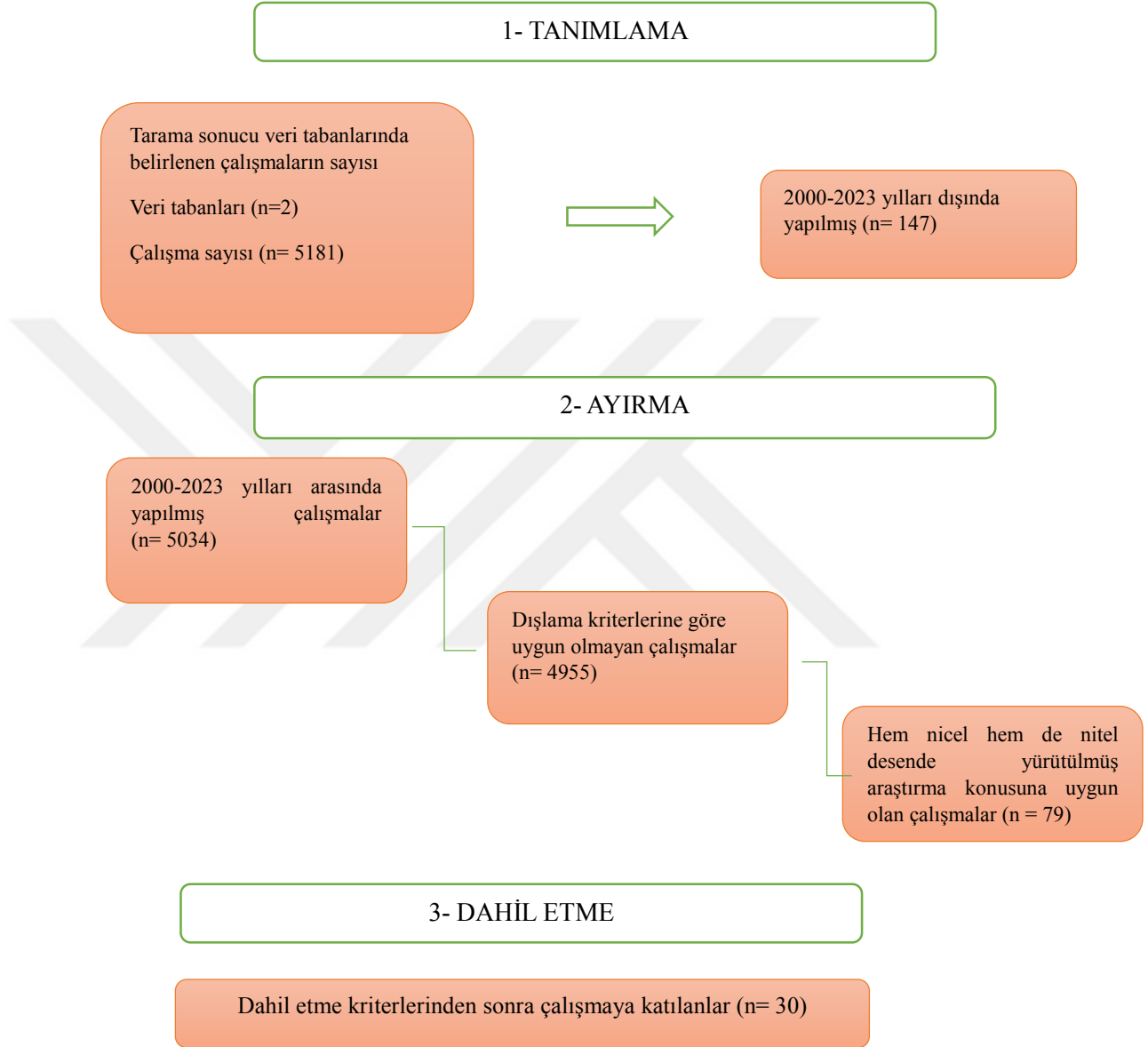
Lincoln ve Guba (1986) nitel bir araştırmadaki sonuçların ne kadar güvenilir, teyit edilebilir ve bağımsız bir araştırmacı tarafından ne kadar desteklenip doğrulanabileceği hususunda karar verebilmek için dört kriter belirlemiştir. Bu dört kriter: inandırıcılık, aktarabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirliktir. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak belirtilen sistematik derlemeden yararlanılmıştır. Sistematik derlemelerde güvenilirlik, bağımsız araştırmacıların çalışmanın verilerini incelemesine ve inceleme ardından değerlendiriciler arası uyumun raporlaştırılmasıyla sağlanmaktadır (Thyer, 2009). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla iki bağımsız araştırmacının kodlayıcı olarak desteğine başvurulmuştur. Kodlayıcılardan biri, Manavgat Devlet Hastanesi'nde psikolog olarak çalışmaktadır ve aynı zamanda Bakırçay Üniversitesi'nde Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olmuştur. Diğer kodlayıcı ise özel bir danışmanlık merkezinde uzman psikolog/terapist olarak çalışmakta ve aynı zamanda Ege Üniversitesi Klinik Psikoloji Doktora Programı'na devam etmektedir. Kodlayıcılar, tüm verileri bağımsız olarak farklı zamanlarda kodlamıştır. Bağımsız kodlayıcılar ve araştırmacı arasındaki uyum düzeyi, kodlamacılar ve araştırmacı arasındaki görüş birliğinin, kodlamacılar ve araştırmacı arasındaki görüş birliği ile kodlamacılar ve araştırmacı arasındaki görüş ayrılığı toplamına bölünmesi ve çıkan sonucun 100 ile çarpılmasıyla bulunmuştur (Kırcaali İftar, 2012).

Kodlayıcılar, araştırmaya dahil edilen çalışmaları kodlamak için araştırmacının hazırlamış olduğu kodlama tablosunu kullanmışlardır. Kullanılan kodlama tablosu, araştırmacının analiz sürecinde verileri kodlamak için oluşturduğu tablodur ve EK 2 ve EK 3'te sunulmuştur. Araştırmacı ve kodlayıcıların kodlama sonuçları karşılaştırılmış ve kodlayıcılar ile araştırmacı arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Cohen'in Kappa yöntemine göre anlaşma/uyum yüzdelerinin anlamları şu şekildedir: ≤ 0 zayıf; 0,01-0,20 düşük; 0,21-0,40 uygun; 0,41- 0,60 orta; 0,61-0,80 sağlam ve 0,81-1,00 mükemmel anlaşma (Patole, 2021).

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, yürütülen çalışma doğrultusunda tarama ve tarama sonucu elde edilen verileri analiz etme işlemlerini gerçekleştirmiştir.



Şekil 1. Çalışma Akış Diyagramı.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili 30 çalışmanın demografik özellikleri, metodolojik özellikleri ve sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu konuyla ilgili yürütülmüş araştırmaların metodolojik özelliklerinin birbirinden farklılaşması nedeniyle çalışmalar 3 tabloda özetlenmiştir. Deneysel çalışmaların özellikleri Tablo 1’de, tek denekli çalışmaların özellikleri Tablo 2’de, karma araştırmaların özellikleri ise Tablo 3’te sunulmuş ve kapsamlı betimsel analizi yapılmıştır. Her bir temel başlıkla ilişkili özelliğin analizi, aşağıda ilgili başlığın altında belirtilmiştir.

3.1. Deneysel Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 30 araştırmanın 12 tanesinde deneysel desen kullanılmıştır.

3.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Yıl ve Tür: Deneysel desende yürütülmüş 12 araştırmadan 5 tanesinin makale (Eratay, 2009; Kayılı, Koçyiğit, Yıldırım Doğru, Çiftci, 2010; Kırkç ve Sayan, 2020; Seçer, 2010; Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2019), 3 tanesinin yüksek lisans tezi (Duman Sever, 2007; Kılıç, 2011; Öztürk, 2007), 3 tanesinin doktora tezi (Shpendi Şirin, 2019; Şenol, 2017; Yılmaz, 2020) ve 1 tanesinin ise proje olduğu (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014) olduğu görülmektedir. En çok çalışma makale türünde gerçekleştirilmiştir. Deneysel desende yer alan çalışmalar 2007-2020 arasında yürütülmüştür. İlk makalenin 2009’da, ilk yüksek lisans tezinin 2007’de, ilk doktora tezinin 2011’de ve ilk TÜBİTAK projesinin ise 2014’te yapıldığı tespit edilmiştir.

Katılımcılar: Sayı, yaş, cinsiyet ve tanı kapsamında incelenmiştir.

Sayı: Deneysel olarak yürütülmüş 12 çalışmaya toplamda 865 kişi katılım göstermiştir. Katılımcılardan 66 kişi özel gereksinimli öğrenci, 441 kişi tipik gelişen öğrenci ve 358 kişi ise öğretmendir.

Yaş: Araştırmalarda, çalışılan örneklem grupları için ya yaş aralığı bilgisi ya da direkt yaş bilgisi paylaşılmıştır. Öğrencilerin katılım gösterdiği (n=311) 4 çalışmada yaş aralıkları verilmiştir (Duman Sever, 2007; Eratay, 2009; Şenol, 2017; Yılmaz, 2020). Özel gereksinimli katılımcıların olduğu çalışmalarda yaş aralığının üst sınırının 8 yaşa kadar çıktığı görülmektedir (Duman Sever, 2007). Ayrıca çalışma kapsamında yalnızca okul öncesi yaş

dönemi odaklı gidilmiş olsa da öğrencilerin katıldığı (n= 206) üç çalışmada detaylı olarak yaş aralığı ya da ortalaması belirtilmemiştir (Kırkıç, Sayan, 2020; Öztürk, 2007; Shpendi Şirin, 2019). Öğretmenlerle (n=177) yapılmış çalışmaların 2 tanesinde yaş aralıkları bilgisi paylaşılmış (Kayılı vd., 2010; Yılmaz, 2020); birinde (n= 30) ise yaş ortalaması verilmiştir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014). Ayrıca, yine öğretmenlerin katılım gösterdiği (n= 151) üç çalışmada da yaşla ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir (Kılıç, 2011; Seçer, 2010; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2019).

Cinsiyet: Öğrencilerin (n= 452) katılım gösterdiği deneysel çalışmaların 5 tanesinde cinsiyet bilgisi paylaşılmıştır (Duman Sever, 2007; Öztürk 2007; Shpendi Şirin, 2019; Şenol 2017; Yılmaz, 2020). Bu araştırmalara toplamda 224 kız ve 228 erkek öğrenci dahil olmuştur. Araştırmaların 2 tanesinde ise (n=55) cinsiyetle ilgili bilgi verilmemiştir. (Eratay, 2019; Kırkıç, Sayan, 2020). Örneklem grubunda öğretmenlerin yer aldığı (n= 278) 4 çalışmada cinsiyet bilgisine yer verilmiştir (Kayılı vd., 2010; Seçer, 2010; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2019; Yılmaz, 2020). Bu çalışmalara katılan öğretmenlerin 263'ü kadın, 15'i erkektir. İki çalışmada ise öğretmenlerin (n= 80) cinsiyetiyle ilgili bir veriye rastlanmamıştır (Kılıç, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014).

Tanı: Öğrenci katılımcılardan 66 kişi özel gereksinimli, 441 kişi tipik gelişen bireylerdir. Özel gereksinimli öğrenciler arasında 1 kişi otizm (Eratay, 2009), 1 kişi atipik otizm (Yılmaz, 2020), 1 kişi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Eratay, 2009), 9 kişi gelişimsel yetersizlik, 2 kişi Down Sendromu ve 1 kişi özel öğrenme güçlüğü (Duman Sever, 2007), 4 kişi zihinsel yetersizlik (Şenol, 2017; Yılmaz, 2020), 3 kişi dil konuşma güçlüğü, 3 kişi işitme yetersizliği, 1 kişi işitme yetersizliği ve bedensel yetersizlik (Yılmaz, 2020) tanıları almıştır. Bir çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin (n=40) hangi tanı ya da tanıları olduğu paylaşılmamış yalnızca özel gereksinimli ifadesi kullanılmıştır (Kırkıç, Sayan, 2020).

Araştırma Amacı: 12 araştırmanın 7'sinde hizmet içi eğitim, bilgilendirme çalışması ya da koçluk programı gibi uygulamaların öğretmenlerin bütünleştirmeye ilgili tutumu veya yeterlilikleri üzerindeki etkisi ya da bu eğitimlerin çocukların gelişimine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır (Duman Sever 2007; Kılıç, 2011; Seçer, 2010; Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014; Yılmaz, 2020). 1 araştırmada kaynaştırma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının bütünleştirmeye ilişkin düşüncelerine etkisinin (Kayılı vd., 2010), 1 araştırmada destek eğitim alan ve almayan özel gereksinimli öğrenciler arasında fark olup olmadığının (Kırkıç, Sayan, 2020), 1 araştırmada drama eğitiminin bütünleştirme ortamındaki sosyalleşme sürecine etkisinin (Şenol, 2017), 1 çalışmada tipik gelişen çocuklara hazırlanan bilgilendirme programının yine tipik gelişen çocukların bütünleştirme

öğrencilerine yönelik tutumlarına olan etkisinin (Öztürk, 2007) ve 1 araştırmada ise “Arkadaş Edinme Programı” -nın tipik gelişen çocukların bütünleştirme öğrencilerini kabul düzeyine etkisinin (Shpendi Şirin, 2019) incelenmesi amaçlanmıştır.



Tablo 1

Deneysel Çalışmalar

Yıl	Tür	Araştırmacı	Başlık	Araştırma Amacı	Katılımcılar (sayı, yaş, cinsiyet, tanı)	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (GAG/UG)	Sosyal Geçerlik-Kalıcılık-Genelleme	Genel Etki
2009	M	Eratay, E.	Montessori yönteminin etkililiği	Montessori eğitiminin engelli ve engelli olmayan anaokulu çocuklarının dil, kişisel-sosyal, ince ve kaba motor gelişim alanlarındaki etkisinin belirlenmesidir	15 öğrenci; yaş r: 3 yıl- 6 yıl; -; 13 TG, 1 Otizm, 1 DEHB	Deneysel - Tek gruplu ön test-son test	Dil, kişisel-sosyal, ince ve kaba motor gelişim alanlarının gelişim düzeyi	Montessori eğitimi	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Ön test sonuçlarında normal gelişen çocukların 10'u normal, 3'ü şüpheli bulunurken; DEHB olan çocuğun sonucu anormal, otizmlili çocuğun sonucu ise test edilemez olarak bulunmuştur. Son test sonuçlarında normal gelişen çocukların tümünün test sonuçları normal olarak bulunmuş ve testlerdeki ileri maddeleri gerçekleştirdikleri gözlenmiş; DEHB olan çocuğun test sonucu normal olarak bulunmuş; otizmlili çocuğun ise kişisel-sosyal, ince ve kaba motor becerilerde yaşına uygun gelişim düzeyine ulaştığı, dil maddelerinin bazılarını gerçekleştirdiği, bazılarını gerçekleştiremediği görülmüştür.
2010	M	Kaytlı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım Doğru, S.S., Çitfci, S.	Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi	Kaynaştırma Eğitimi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisinin incelenmesidir.	167 öğretmen adayı: yaş r: 19 yıl-29 yıl; 4 erkek, 163 kadın; -	Deneysel - Kontrol gruplu son test	Kaynaştırma eğitime ilişkin görüşler	Kaynaştırma eğitimi dersi	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Kaynaştırma dersi alan okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde bazı ölçek maddelerinde anlamlı fark bulunmuştur.
2010	M	Seçer, Z.	An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion	Hizmetiçi eğitim öncesi ve sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri arasındaki farklılıkları incelemek	66 öğretmen; -; 11 erkek, 55 kadın;-	Deneysel - Tek gruplu ön test son test	Okul öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri	Hizmet içi eğitim programı	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Hizmet içi eğitim programı öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olmuştur.

2019	M	Sönmez, N., Alptekin, S., Bıçak, B.	Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetçi eğitim programının etkisi	Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi düzeylerine ve öz-yeterlilik algılarına etkisi ile öğretmenlerin programa ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemek	35 öğretmen; -; 35 kadın; -	Deneyisel - Kontrol gruplu ön test son test	Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyi ve öz yeterlik algısı, hizmet içi eğitim programından memnun olma düzeyleri	Hizmet içi eğitim programı	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Deney grubu ile kontrol grubunun kaynaştırma bilgi testi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. HEP'in öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik algılarıyla ilgili, deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, HEP ilir ilgili olumlu görüş bildirmiştir.
2020	M	Kırıkçı, K.A., Sayan, A.	Destek eğitim odalarında verilen eğitimin okul öncesi kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine olan etkisinin incelenmesi	Destek eğitimi alan ve almayan kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel performansları arasında fark olup olmadığını incelemek	40 öğrenci; -; -; 40 ÖG	Deneyisel - Kontrol gruplu ön test son test	Eğitsel değerlendirme sonucunda alınan puan	Destek eğitim	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Destek odada eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin bilişsel, dil, psikomotor ve öz bakım becerilerinin gelişimi, sadece kaynaştırma eğitimi alanların bu becerilerinin gelişiminden anlamlı derecede yüksek olmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında, sosyal-duygusal gelişimde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sosyal, duygusal ve dil gelişimi alt boyutlarında destek eğitimi alan ve almayan okul öncesi kaynaştırma öğrencileri arasında önemli bir farklılık bulunmasa da her iki alt boyutta da destek eğitimi alan öğrencilerin puan ortalamalarının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak bu eğitimin başarıya ulaştığı düşünülebilir
2007	T-YL	Duman Sever, F.	Kaynaştırmaya yönelik destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi	Okul öncesi dönemde kaynaştırmaya yönelik hazırlanmış olan öğretmen destek programının hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların gelişimine katkısını incelemek	240 öğrenci; yaş r: 4yıl-6yıl (TG çocuklar), 6 yıl-8 yıl (ÖG çocuklar); 130 kız, 110 erkek; 228 TG, 9 GY, 2 DS, 1 ÖÖG	Deneyisel - Kontrol gruplu ön test son test	Motor, bilişsel, öz bakım ve sosyal dil becerileri alanlarındaki gelişim düzeyi	Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programı	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesinde hem normal gelişen hem de özel gereksinimli çocukların öz bakım becerilerinin gelişiminde; sosyal, bilişsel, ve motor becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesinde etkili olduğu görülmektedir.
2007	T-YL	Öztürk, T.	Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşlıtlarına yönelik tutumlarına etkisi	Zihinsel yetersizliği olan çocuklar hakkında hazırlanan bilgilendirme programının, ana sınıftaki tipik gelişen öğrencilerin, zihinsel yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumları üzerinde etkisini incelemek	36 öğrenci; -; 17 kız ,19 erkek; 36 TG	Deneyisel - Kontrol gruplu ön test son test	Tipik çocukların yetersizliği yaşlıtlarına tutumları	Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili hazırlanmış bilgilendirme programı	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Bilgilendirme programı, normal gelişen ana sınıfı öğrencilerinin (deney grubu) özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları ile bilgilendirme programına katılmamış olan normal gelişen ana sınıfı öğrencilerinin (kontrol grubu) tutumları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.
2011	T-YL	Kılıç, A.F.	Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin	Okulöncesi öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılması hakkında bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin değişmesindeki etkililiğini belirlemek	50 öğretmen; -; -; -	Deneyisel - Kontrol gruplu ön test son test	Okul öğretmenlerin kaynaştırmaya görüşleri	Kaynaştırma bilgilendirme programı	GAG: - UG: -	SG: - K:- G:-	Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, deney ve kontrol gruplarının görüşleri

			görüşlerinin değişmesindeki etkililiği									arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
2017	T-DKT	Şenol, F.B.	Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi	Drama eğitim programı geliştirmek ve çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, sosyal etkileşimleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerinde bu programın etkisini belirlemek	36 öğrenci; yaş r: 5 yıl- 5 yıl 6 ay (tüm çocuklar; 17 kız, 19 erkek; 34 TG, 2 ZY	Deneysel - Kontrol gruplu ön test son test	Sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme süreçleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları	Drama eğitim programı	GAG .90 UG: -	SG: - K: + G: -		Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme, iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
2019	T-DKT	Shpendi Şirin, T.	Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi	Okul öncesi dönemdeki tipik gelişen çocukların kaynaştırma ve bütünleştirme programına devam eden özel gereksinimli yaşlıtlarına ilişkin sosyal kabul düzeylerine Arkadaş Edinme Programının etkisinin belirlenmesi	130 öğrenci; -: 56 kız, 74 erkek; 130 TG	Deneysel - Kontrol gruplu ön test son test	Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyi	Arkadaş Edinme Programı	GAG: - UG: -	SG: - K: + G: -		Arkadaş Edinme Programı'nın normal gelişen çocuklarda özel gereksinimli akranlarına karşı sosyal kabulün, sosyal iş birliğinin, sosyal etkileşimin, sosyal bağımsızlığın artmasında, sosyal çekingenliğin ve kaygının azalmasında etkili olduğu görülmüştür.
2020	T-DKT	Yılmaz, B.	Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi	Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için hazırlanmış uygulama temelli koçluk mesleki gelişim programının, sınıfların genel kalitesi, öğretmenler ve sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemek	20 katılımcı; 10 öğretmen, 10 öğrenci; yaş r:31 yıl- 50 yıl (öğretmen), 4 yıl 3 ay-6 yıl 1 ay (öğrenci); 10 kadın (öğretmen),4 kız-6 erkek (öğrenci); 3 DKG, 3 İY, 1 İY+BY, 2 ZY, 1 AO	Deneysel - Statik grup ön test son test ve tek gruplu ön test son test	Kaynaştırma sınıflarının genel kalitesi, öğretmen yeterlilikleri ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri ve meşgul olma davranışları	Uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programı	GAG .92 UG .83- .100	SG: + K: + G: -		Uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalite puanlarını artırdığı gözlenmiştir.
2014	P	Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S.	Okul öncesinde kaynaştırma- öğretmen eğitimi programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi	Sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri için hazırlanmış Okul Öncesi Kaynaştırma Programı'nın öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerinin araştırılması	30 öğretmen; yaş ort. 31 (r: 24 yıl-41 yıl); -: -	Deneysel - Kontrol gruplu ön test son test	Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma hakkında bilgileri, düşünce ve tutumları, hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocuklarla olan ilişkileri, sınıf içi davranışları, kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri	Okul Öncesi Kaynaştırma Programı	GAG .63- .90 UG: -	SG: + K: + G:-		OÖKP'nin, öğretmenlerin bilgileri, tutumları, kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ve özel gereksinimli öğrencileriyle ilişkilerinde olumlu yönde değiştirdiği gözlenmiştir. Ancak, sınıf içi davranışlar, beklenen düzeyde değişmemiştir. Öğretmenlere eğitim programı hakkındaki görüşleri sorulduğunda ise programdan memnun kaldıklarını ve özellikle öğretmen kitaplarından çok faydalandıklarını dile getirmişlerdir.

Not: AO= Atipik Otizm BY= Bedensel Yetersizlik, DEHB= Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, DKG= Dil Konuşma Güçlüğü, DS= Down Sendromu, G= Genelleme, GAG= Gözlemciler Arası Güvenirlilik, GY= Gelişimsel Yetersizlik, İY= İşitme Yetersizliği, K= Kalıcılık, M= Makale, ort= Ortalama, ÖG= Özel Gereksinimli, ÖÖG= Özel Öğrenme Güçlüğü, P= Proje, r = Ranj, SG= Sosyal Geçerlik, T-DKT= Doktora Tezi, T-YL= Yüksek Lisans Tezi, TG= Tipik Gelişen, UG= Uygulama Güvenirliliği, ZY= Zihinsel Yetersizlik

3.1.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırma modeli: Araştırmalardan 2 tanesinde tek gruplu ön test son test (Eratay, 2007; Seçer, 2010), 1 tanesinde statik gruplu ön test son test ve tek gruplu ön test son test (Yılmaz, 2020), 1 tanesinde kontrol gruplu son test (Kayılı vd., 2010), 8 tanesinde ise kontrol gruplu ön test son test (Duman Sever, 2007; Kılıç, 2011; Kırkıç, Sayan 2020; Öztürk, 2007; Şenol, 2017; Shpendi Şirin, 2019; Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2019; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014) araştırma modeli kullanılmıştır.

Bağımlı değişken: Çalışma kapsamında ele alınan deneysel araştırmalarda en çok incelenen bağımlı değişken bütünleştirmeye ya da bütünleştirme yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli bireylere yönelik görüş ve tutumlardır. 12 deneysel araştırmanın 5'inde (Kayılı vd., 2010; Kılıç, 2011, Öztürk, 2007; Seçer, 2010; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014) görüş ve tutumlar bağımlı değişken olarak çalışılmıştır. Tipik gelişen ya da özel gereksinimli çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki düzeyleri ise 2 araştırmada (Eratay, 2007; Duman Sever, 2007) bağımlı değişken olarak belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda birden fazla bağımlı değişkene yer verildiği görülmektedir. Örneğin bütünleştirmeye yönelik bilgi düzeyi ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı (Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2019), sınıf yönetimi stratejileri ve öğretmenlerin bütünleştirmeye ilişkin tutumları (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014), sosyal kabul, genel sınıf kalitesi, öğretmen yeterliği ve meşgul olma davranışı (Yılmaz, 2020), sosyal etkileşim, yardımlaşma, paylaşma davranışları (Şenol, 2017) söylenebilir. Ayrıca eğitsel değerlendirme sonucu alınan puan (Kırkıç, Sayan, 2020) ve sosyal kabul (Shpendi Şirin, 2019) araştırılan diğer bağımlı değişkenler arasında yer almaktadır.

Bağımsız değişken: 12 çalışmanın 3 tanesinde (Seçer, 2010; Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2019; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014) bağımsız değişken hizmet içi eğitim programıdır. Bilgilendirme programları ise 2 çalışmanın (Öztürk, 2007; Kılıç, 2011) bağımsız değişkenidir. Diğer bağımsız değişkenler ise Montessori eğitimi (Eratay, 2007), destek eğitim (Kırkıç, Sayan, 2020), drama (Şenol, 2017), Arkadaş Edinme Programı (Shpendi Şirin, 2019), koçluk mesleki gelişim programı (Yılmaz, 2020) ve lisans düzeyinde kaynaştırma eğitimi dersi (Kayılı vd., 2010) olarak sıralanabilir.

Güvenirlilik: Güvenirlilik verileri, gözlemciler arası güvenirlilik (GAG) ve uygulama güvenirliliği (UG) verileri üzerinden değerlendirilmiştir. 12 çalışmadan yalnızca 3 tanesinde (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014 [.63-.90]; Şenol, 2017 [.90]; Yılmaz, 2020 [.92]) GAG verisi paylaşılmıştır. UG verisine ise yalnızca 1 çalışmada (Yılmaz, 2020 [.83-.100]) yer verilmiştir.

Sosyal geçerlik-kalıcılık-genelleme: Sosyal geçerlik çalışması 2 araştırmada (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın 2014; Yılmaz, 2020) yapılmıştır ve her 2 çalışmada da veriler, öznel değerlendirme yaklaşımına uygun olarak toplanmıştır. Kalan 10 araştırmada sosyal geçerlik çalışmasına yer verilmemiştir.

Kalıcılık verileri, incelenen 12 araştırmadan yalnızca 4 tanesinde (Shpendi Şirin, 2019; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014; Şenol, 2017; Yılmaz 2020) gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık verisinin toplanma süresi 1-6 ay arasında değişiklik göstermektedir. Ancak, 1 araştırmada (Yılmaz, 2020) kalıcılık verisinin toplandığı belirtilmiş olsa da süreyle ilgili net bir ifade bulunamamıştır. Geri kalan 9 araştırmada ise kalıcılık verisi toplanmamıştır.

Genelleme çalışmalarına hiçbir deneysel araştırmada yer verilmemiştir.

3.1.3. Sonuçlara İlişkin Bulgular

Genel etki: Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili araştırma kapsamında incelenen 12 deneysel araştırmada bağımsız değişkenlerin hedef katılımcılar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen katılımcısı olan çalışmalarda ağırlıklı olarak hizmet içi eğitim veya çeşitli bilgilendirme programlarıyla (Örn., Kılıç, 2011; Seçer, 2010; Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2019) bütünleştirmeye ilişkin bilgi düzeyi, görüş ve tutumda hedeflenen değişimler gerçekleşmiştir. Katılımcısı özel gereksinimli ve/veya tipik gelişen öğrenciler olan araştırmalarda ise çeşitli yöntemlerden faydalanılmıştır. Örneğin, Montessori eğitiminin hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli bireylerin çeşitli gelişimsel alanlarını olumlu yönde desteklediği (Eratay, 2009), drama (Şenol, 2017) ya da Arkadaş Edinme Programı (Shpendi Şirin, 2019) gibi uygulamaların tipik gelişen ve özel gereksinimli çocukların arasında sosyal etkileşim, sosyal kabul, iş birliği oluşmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Sosyal geçerlik çalışmasının yapıldığı araştırmalarda (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014; Yılmaz 2020) katılımcıların yapılan uygulamalarla ilgili olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca yapılan uygulamalarla ilgili kalıcılığın korunduğu da belirtilmiştir (Shpendi Şirin, 2019; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014; Şenol 2017).

3.2. Tek Denekli Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen 30 araştırmadan 9 tanesinde tek denekli desen kullanılmıştır.

3.2.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Yıl ve Tür: Tek denekli desenin kullanıldığı 9 araştırmanın tümü tez türündedir. Bu 9 çalışmanın 6 tanesi (Aldemir, 2017; Odluyurt, 2007; Özeydin, 2006; Sönmez, 2012; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) doktora tezi, 3 tanesi (Apaydın, 2017; Balçık, 2010; Köselioğlu 2020) yüksek lisans tezidir. Okul öncesinde bütünleştirmeyeyle ilgili doktora tezinin yüksek lisansa göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Çalışmalar 2006-2020 arasında yürütülmüştür. İlk doktora tezi 2006, ilk yüksek lisans tezi ise 2010 yılında yapılmıştır.

Katılımcılar: Sayı, yaş, cinsiyet ve tanı kapsamında incelenmiştir.

Sayı: Tek denekli desende tasarlanmış 9 çalışmaya toplamda 225 kişi katılım göstermiştir. Katılımcılardan 29 kişi özel gereksinimli öğrenci, 132 kişi tipik gelişen öğrenci ve 64 kişi ise öğretmendir.

Yaş: Araştırmalarda, çalışılan örneklem grupları için ya yaş aralığı bilgisi ya da direkt yaş bilgisi paylaşılmıştır. Öğrencilerin katılım gösterdiği 9 tek denekli çalışmanın 7'sinde (Apaydın, 2017; Aldemir, 2017; Odluyurt, 2007; Özeydin, 2006; Sönmez, 2012; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) yaş aralıkları (n=159), 2 çalışmada (Balçık, 2010; Köselioğlu, 2020) ise araştırmanın tek özel gereksinimli katılımcıları olan kişilerin (n=2) doğrudan yaşı bildirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin katıldığı çalışmalarda yaş aralığının 3 yıl 3 aydan başlamakta olduğu ve üst sınırın 6 yıl 9 aya ulaştığı görülmektedir. Tipik gelişen öğrencilerde ise bu yaş aralığı 4 yıldan başlamakta ve 7 yıl 7 aya kadar devam etmektedir. Öğretmenlerin katıldığı 5 çalışmadan 3 tanesinde (Aldemir, 2017; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) öğretmenlerin (n=12) yaş aralığı bilgisi verilirken 2 tanesinde (Odluyurt, 2007; Sönmez, 2012) yaşla ilgili herhangi bir veri paylaşılmamıştır.

Cinsiyet: Tek denekli olarak tasarlanmış 9 çalışmanın tümünün örneklem grubunda da öğrenciler yer almaktadır. Araştırmalara toplamda 33 erkek ve 24 kız öğrenci katılım göstermiştir. Bir araştırmada (Sönmez, 2012) yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyetine dair bilgi verilmiş ve 4 kız olduğu belirtilmiştir. Ancak örneklemin geri kalanı olan 104 tipik gelişen çocuğun cinsiyetiyle ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin katılım gösterdiği 5 çalışmada 63 kadın ve 1 erkek öğretmen yer almıştır (Aldemir, 2017; Odluyurt, 2007; Sönmez, 2012; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018).

Tanı: Öğrenci katılımcılardan 29 kişi özel gereksinimli, 132 kişi ise tipik gelişen bireylerdir. Özel gereksinimli öğrenciler arasında 8 kişi otizm (Apaydın, 2017; Balçık, 2010;

Özaydın, 2006; Tunç-Paftalı, 2018), 1 kişi otizm ve dil konuşma güçlüğü (Tunç-Paftalı, 2018), 6 kişi Down Sendromu (Aldemir, 2017; Odluyurt, 2007; Sönmez, 2012), 1 kişi Down Sendromu ve zihinsel yetersizlik (Ünal, 2018), 4 kişi zihinsel yetersizlik (Özaydın, 2006; Sönmez, 2012; Ünal, 2018), 1 kişi zihinsel yetersizlik ve hemipleji (Köselioğlu, 2020), 1 kişi zihinsel yetersizlik ve dil konuşma güçlüğü (Ünal, 2018), 1 kişi zihinsel yetersizlik ve serebral palsi (Aldemir, 2017), 1 kişi zihinsel yetersizlik, ortopedik yetersizlik, dil konuşma güçlüğü ve süregelen hastalık (Aldemir, 2017), 1 kişi primer gelişimsel dil bozukluğu (Özaydın, 2006), 1 kişi dil bozukluğu (Apaydın, 2017), 1 kişi başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (Tunç-Paftalı, 2018), 2 kişi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Özaydın, 2006; Sönmez, 2012) tanılarını almıştır.

Araştırma Amacı: 9 çalışmanın 5 tanesinde (Apaydın, 2017; Köselioğlu, 2020; Odluyurt, 2007; Özaydın, 2006; Sönmez, 2012) amaç bir yöntemin ya da önceden yapılandırılmış bir programın etkililiğini ya da bütünleştirme ortamında kullanımını değerlendirmektir. Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (Özaydın, 2006), sınıf çaplı kendini izleme yönteminin öğretimi (Sönmez, 2012), denemeye dayalı işlevsel analizin kullanımı (Apaydın, 2017), İyi Davranış Oyunu (Köselioğlu, 2020), eş zamanlı ipucuyla öğretim (Odluyurt, 2007) sözü geçen yöntem ya da yapılandırılmış programlara örnek verilebilir. Bütünleştirmeye hazırlık becerilerinin ya da çeşitli sosyal becerilerin öğretimi de incelenen tek denekli araştırmaların amaçlarındandır (Balçık, 2010; Odluyurt, 2007). Ayrıca koçluk destekli mesleki gelişim ya da öğretmen eğitimi programlarının öğretmen veya öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini değerlendirmek, yine tek denekli araştırmalarda çalışılan amaçlar arasında yer almaktadır (Aldemir, 2017; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018).

3.2.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırma modeli: Araştırmalardan 2 tanesinde katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama (Özaydın, 2006; Tunç-Paftalı, 2018), 2 tanesinde davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama (Balçık, 2010; Odluyurt, 2007), 1 tanesinde katılımcılar arası çoklu başlama (Sönmez, 2012), 2 tanesinde çiftler arası yoklama evreli çoklu yoklama (Aldemir 2017; Ünal 2018), 1 tanesinde multi element (Apaydın, 2017) ve 1 tanesinde de ABAB modeli (Köselioğlu, 2020) kullanılmıştır.

Bağımlı değişken: Tek denekli deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen 9 araştırmanın 2 tanesinde (Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) birden fazla bağımlı değişkenin incelendiği görülmektedir. Hem öğretmen hem de öğrenci katılımcısı olan bu çalışmalarda araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler için farklı değişkenler üzerinde çalışmıştır. Belirtilen

araştırmalarda, gömülü öğretime dayalı plan yazıp uygulayabilme becerileri (Ünal, 2018) ve eş zamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerisi (Tunç-Paftalı, 2018) öğretmenler için incelenen bağımlı değişkenlerdir. Aynı araştırmalarda, kavram öğretimi (kalın olanı, dolu olanı, mavi olanı ve uzağında olanı gösterme) (Aldemir, 2017), sosyal beceriler (yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme, ihtiyaç duyduğunda başkasından yardım talep etme, başkalarının sahip olduğu nesneleri paylaşma talebinde bulunma, grup içinde uygun sözcük, jest ve mimik kullanarak söz alma) (Ünal, 2018), söylenen mesleğe ilişkin resimli kartı gösterme ve resimli karttaki mesleğin İngilizcesini söylemek (Tunç-Paftalı, 2018) ise öğrenciler için incelenen bağımlı değişkenlerdir. Kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma (Balçık, 2010), sosyal etkileşim davranışları (Özaydın, 2006), kaynaştırmaya hazırlık becerileri (Odluyurt, 2007), etkinlikle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeyi (Sönmez, 2012), problem davranışlar (Apaydın, 2017), etkinlik içi ve dışı davranışlar (Köselioğlu, 2020) diğer araştırmalardaki bağımlı değişkenlerdir.

Bağımsız değişken: İncelenen 9 araştırmanın 2 tanesinde (Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) birden fazla bağımsız değişken bulunmaktadır. Belirtilen bu 2 araştırmada da öğretmenler için bağımsız değişken sunulan eğitim ve koçluk hizmetidir. Öğrenciler için ise gömülü öğretim uygulaması (Ünal, 2018) ve eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıdır (Tunç-Paftalı, 2018). Öğretmenlere sunulan eğitim ve koçluk hizmeti 1 araştırmada daha bağımsız değişken olarak incelenmiştir (Aldemir, 2017).

Tablo 2

Tek Denekli Çalışmalar

Yıl	Tür	Araştırmacı	Başlık	Araştırma Amacı	Katılımcılar (sayı, yaş, cinsiyet, tamı)	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (GAG/UG)	Sosyal Geçerlik-Kalıclılık-Genelleme	Genel Etki
2006	T-DKT	Özaydın, L.	Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi	Tipik gelişen çocuklara uygulanan Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının özel gereksinimli çocuklarla tipik gelişen akranları arasındaki sosyal etkileşime olan etkisini değerlendirmek	17 öğrenci; yaş r: 4 yıl 4 ay- 6 yıl 9 ay (ÖG çocuklar), 4 yıl 4 ay- 7 yıl 7 ay (TG çocuklar); 12 erkek, 5 kız; 13 TG, 1 Otizm, 1 ZY, 1 PGDB, 1 DEHB	Tek Denekli-Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama	Sosyal etkileşim davranışları	Arkadaşlık becerilerini geliştirme programı	UG: .82-.100 GAG: + (toplam davranış sayıları karşılaştırılmış)	SG: + K: + G: +	ABGP'ını uyguladıktan sonra hem özel gereksinimli hem de normal gelişen çocukların birbirlerine yönelik sosyal etkileşim davranışlarında artış gözlenmiştir. Ayrıca hedef çocuklar olan özel gereksinimli çocukların öğrendiklerini sınıftaki diğer iki akarana, eğitici akranlarla (normal gelişen) olan sosyal etkileşim davranışlarına benzer oranda genelleyebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitici akranların hedef çocukları oyun arkadaşı olarak tercih etme sıraları belirgin ölçüde yükseldiği gözlenmiştir.
2007	T-DKT	Odluyurt, S.	Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi	Okul öncesi dönemde gerekli olan kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek ve bunlardan üçünün öğ çocuklara öğretilmesinde etkinlikler içine gömülü eş zamanlı ipucu yönteminin etkililiğini değerlendirmek	51 katılımcı; 48 öğretmen; 3 öğrenci; yaş r (öğrenci): 3 yıl- 3 yıl 5 ay; 48 kadın (öğretmen); 2 erkek, 1 kız (öğrenci); 3 DS	Tek Denekli - Davranışlar arası yoklama evreli çoklu görüşme	Kaynaştırmaya hazırlık becerileri	Eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkinlikler içine gömülerek uygulanması	UG: .82- .99 GAG: .84- .86; .99- .100	SG: + K: + G: + (yalnızca ilk aşama)	Araştırmanın etkililik bulguları, gelişimsel yetersizlik gösteren üç katılımcının da kaynaştırmaya hazırlık becerilerini araştırma kapsamında belirlenen ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir.
2010	T-YL	Balçık, B.	Otizmlı çocuklara sosyal beceri öğretiminde sosyal etkisinin incelenmesi	Okul öncesi kaynaştırma programı kapsamında eğitimine devam eden otizmlı bir öğrenciyi kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma becerilerini sosyal etkilerle kazandırmak	1 öğrenci; 4 yıl; 1 kız; 1 Otizm	Tek Denekli - Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama	Kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma becerileri	Sosyal öykülere dayalı sosyal öğretim programı	UG : .100 GAG: .100	SG: + K: + G: -	Araştırmanın sonucunda, sosyal öykülerle yapılan sosyal beceri öğretiminin etkili olduğu ve izleme verilerinde öğretilen becerilerin kalıcı olduğu gözlenmiştir.
2012	T-DKT	Sönmez, M.	Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinliklerle ilgilenme düzeylerine etkileri	Okul öncesinde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin çocukların etkinliklerle ilgilenme ve kendini izlemeyi kullanma düzeylerine etkisinin incelenmesi	112 katılımcı; 4 öğretmen, 108 öğrenci; yaş r: 5 yıl 6 ay- 5 yıl 9 ay (ÖG çocuklar), 4 yıl 4 ay- 6 yıl (TG çocuklar); 4 kadın (öğretmen), 4 kız (ög öğrenci); 104 TG, 2 ZY, 1 DS, 1 DEHB	Tek Denekli - Katılımcılar arası çoklu başlama	Etkinlikle ilgilenme düzeyi, kendini izlemeyi kullanma düzeyi	Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi	UG: .94,4- .100 GAG: .95,9 .98,8	SG: + K: + G: -	Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin gelişimsel yetersizlik gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların kendini izlemeyi kullanma düzeylerinin artırılmasında etkili olduğu ve bu etkinin uygulamanın sona ermesinden sonra da korunduğu tespit edilmiştir.

2017	T-DKT	Aldemir, Ö.	Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri	Sınıfında gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi öğretmenleri için hazırlanmış öğretmen eğitiminin, eş zamanlı ipucuyla sunulan gömülü öğretimin çocuklarda hedef davranışların kazanılmasına olan etkisini incelemek	8 katılımcı; 4 öğretmen, 4 öğrenci; yaş r: 28 yıl-32 yıl (öğretmen), 5 yıl 1 ay- 6 yıl 9 ay (ÖG çocuklar); 4 kadın (öğretmen), 2 kız 2 erkek (öğrenci); 1 ZY+ OY+ DKG+ SH, 2 DS, 1 ZY+SP	Tek Denekli - Çiftler arası yoklama evreli çoklu yoklama	Kavram öğretimi (kalın olanı, dolu olanı, mavi olanı ve uzakta olanı gösterme)	Öğretmen adaylarına sunulan eğitim ve koçluk hizmeti	UG: .97-.100 GAG: .100	SG: + K: + G: +	Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle sunulan gömülü öğretime ilişkin öğretim planlarını doğru olarak hazırladıkları ve edindikleri bu becerileri farklı tek-basamaklı bir davranışa genelleyeabildikleri görülmüştür. Öğretmenler tarafından sunulan öğretim sonunda, tüm çocuklar hedef davranışlarında ölçütü karşılamışlardır.
2017	T-YL	Apaydın, G.	Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında denemeye dayalı işlevsel analiz kullanımının değerlendirilmesi	DDİA'nın okul öncesindeki kaynaştırma ortamında kullanımını değerlendirmek	4 öğrenci; yaş r: 5 yıl 2 ay- 5 yıl 7 ay; 4 erkek; 1 DB, 3 Otizm	Tek Denekli - Multi element (dönüşümlü uygulamalar), sistematik gözlem	Problem davranışlar(stereotipik hareketler sergileme, anlamsız sesler çıkarma, ağlama, bağırma, yüksek sesle gülmeye, ayaklarını yere vurma, zıplama, gezinme, vurma, kendini yere atma, anlamsız alkış hareketi yapma, masa veya sandalye altına girme ya da üstüne çıkma)	GİA (dikkat, talep etme, görmezden gelme, oyun) ve DDİA (dikkat, talep etme, erişim, görmezden gelme) süreci koşulları	UG: .88-.100 GAG: .87,5- .100	SG:- K: - G: -	Araştırma sonuçları, tüm katılımcıların problem davranışlarının işlevini belirlemede DDİA ile GİA sürecinden elde edilen sonuçlar arasında tam uyum olduğunu göstermektedir. Buna göre, DDİA'nın tüm katılımcıların problem davranışlarının işlevlerinin belirlenmesinde etkili bir yöntem olduğu ortaya koyulmuştur
2018	T-DKT	Ünal, F.	Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği	Gelişimsel yetersizliği olan öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerine koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının öğretmenlerin öğretim becerileriyle çocukların öğrenme düzeyi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek	8 katılımcı; 4 öğretmen, 4 öğrenci; yaş r: 24 yıl- 33 yıl (öğretmen), 4 yıl-6 yıl (ÖG çocuklar); 4 kadın (öğretmen), 2 erkek 2 kız (öğrenci); 1 ZY, 1 Otizm, 1 DKG+ ZY, 1 DS+ ZY	Tek Denekli - Çiftler arası yoklama evreli çoklu yoklama	Öğretmenler için: gömülü öğretime dayalı öğretim planı yazma ve gömülü öğretim planını uygulama becerileri öğrenciler için: sosyal beceriler (yardım etme, yardım isteme, söz alma, paylaşma talebinde bulunma)	Öğretmenler için: koçluk destekli web tabanlı mesleki gelişim uygulamaları portalı Öğrenciler için: Öğretmen tarafından sunulan gömülü öğretim uygulaması	UG öğretmenler için: 89-100 öğrenciler için: .88- .100 GAG öğretmenler için: .92-.100 öğrenciler: .88-.100	SG: + K: + G: +	Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıyla okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretime ilişkin plan yazdıkları ve koçluk desteğinin sona ermesinin ardından edindikleri davranışları korudukları belirlenmiştir. Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen sosyal davranışları edindikleri, öğretim sona erdikten sonra bu davranışları korudukları ve farklı kişilere genelleyeabildikleri tespit edilmiştir.
2018	T-DKT	Tunç-Paftalı, A.	Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği	Otizmlı öğrencileri olan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik davranışları ve otizmlı öğrencilerinin hedeflenen davranışları öğrenmeleri üzerinde uzaktan koçluk mesleki gelişim uygulamasının etkilerini incelemek ve araştırmaya dahil olan öğretmenlerin sosyal araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik görüşlerini belirlemek	8 katılımcı; 4 öğretmen, 4 öğrenci; yaş r: 29 yıl- 35 yıl (öğretmen), 4 yıl-6 yıl (ÖG çocuklar); 3 kadın, 1 erkek (öğretmen), 3 erkek 1 kız (öğrenci); 2 Otizm, 1 BTAYGB	Tek Denekli- Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama	Öğretmenler için: eş zamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerisi Öğrenciler için: söylenen mesleğe ait resimli kartı gösterme, gösterilen resimli karta ait mesleğin İngilizce karşılığını söyleme	Öğretmenler için: uzaktan koçluk mesleki gelişim uygulaması öğrenciler için: öğretmen tarafından sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulaması	UG Uzaktan koçluk mesleki gelişim uygulaması: .100 öğrenciler için başlama düzeyi ve genelleme oturumları : .100 eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulaması : .95- .100 GAG öğretmenler için: .95- .100 öğrenciler için: .96-.100	SG: + K: + G: +	Uzaktan koçluk mesleki gelişim uygulamasıyla okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulayabildikleri bu beceriyi koruduklarını ve öğrencilerine yeni davranışlar öğretmek üzere genelleyeabildiklerini göstermiştir. Ayrıca, eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının otizmlı öğrencilerin hedeflenen davranışları edinmeleri, bu davranışları korumaları ve farklı araç-gereçlere genellemeleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

2020	T-YL	Köselioğlu, D.	Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıfında iyi davranış oyunu (ido) uygulamasının etkililiğinin belirlenmesi	Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir okul öncesi sınıfta eğitimine devam eden özel gereksinimli bireyin ve tipik gelişen akranlarının sınıf içi davranışları üzerinde İyi Davranış Oyunu (İDO) davranış yönetim stratejisinin etkililiğini belirlemek	16 öğrenci; yaş r: 5 yıl (TG çocuklar), yaş: 5 yıl (ÖG çocuk); 8 erkek, 8 kız; 15 TG, 1 H+ ZY)	Tek Denekli - ABAB	Etkinlik içi ve etkinlik dışı davranışlar	"İyi Davranış Oyunu" davranış yönetim stratejisi	UG: .100 .94- .96	GAG:	SG: + K: - G: -	İDO'nun, özel gereksinimli çocuk ve normal gelişim gösteren çocukların etkinlik dışı davranışların azaltılması/yok edilmesi ve etkinlik içi davranışların arttırılması/güçlendirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir
------	------	----------------	---	--	--	--------------------	---	--	----------------------	------	-----------------------	---

Not: BTAYGB= Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın gelişimsel Bozukluk, BY= Bedensel Yetersizlik, DEHB= Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, DB= Dil Bozukluğu, DDLA= Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz, DKG= Dil Konuşma Güçlüğü, DS= Down Sendromu, G= Genelleme, GAG= Gözlemciler Arası Güvenirlilik, GLA= Geleneksel İşlevsel Analiz, GY= Gelişimsel Yetersizlik, H= Hemipleji, K= Kalıcılık, M= Makale, ort= Ortalama, OY= Ortopedik Yetersizlik, ÖG= Özel Gereksinimli, PGDB= Primer Gelişimsel Dil Bozukluğu, r = Ranj, SG= Sosyal Geçerlik, SH= Süreğen Hastalık, SP= Serebral Palsi, T-DKT= Doktora Tezi, T-YL= Yüksek Lisans Tezi, TG= Tipik Gelişen, UG= Uygulama Güvenirliliği, ZY= Zihinsel Yetersizlik

Arkadaşlık becerilerini geliştirme programı (Özaydın, 2006), sosyal öykülere dayalı sosyal öğretim programı (Balçık, 2010), İyi Davranış Oyunu (Köselioglu, 2020), sınıf çaplı kendini izleme yöntemi (Sönmez, 2012), eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkinlikler içine gömülerek uygulanması (Odluyurt, 2007), geleneksel işlevsel analiz ve denemeye dayalı işlevsel analiz koşulları (Apaydın, 2017) yapılan araştırmalar tarafından incelenen diğer bağımsız değişkenlerdir.

Güvenirlilik: Güvenirlilik verileri GAG ve UG verileri üzerinden değerlendirilmiştir. Tüm çalışmalar için hem GAG hem de UG verileri paylaşılmıştır. 9 çalışmanın 8'inde GAG verileri %84 ve üzerindedir. GAG'ın yalnızca bir çalışmada "gerçekleştirilen toplam davranış sayısı" üzerinden hesaplandığına dair bir ifade kullanılmış ancak sayısal bir değer paylaşılmamıştır (Özaydın, 2006). Tüm çalışmalar için UG verileri incelendiğinde ise değerlerin %82 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Sosyal geçerlik-kalıcılık-genelleme: Tek denekli desende tasarlanmış 9 araştırmanın 8'inde sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu araştırmaların 6 tanesinde (Balçık, 2020; Köselioglu, 2020; Odluyurt, 2020; Özaydın, 2006; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) sosyal geçerlik verisi öznel değerlendirme yaklaşımına göre, 2 çalışmada ise (Aldemir, 2017; Sönmez, 2012) hem öznel hem de sosyal karşılaştırma yaklaşımına göre toplanmıştır. Yalnızca 1 çalışmada (Apaydın, 2017) sosyal geçerlik verisi bulunmamaktadır.

Kalıcılık verisinin, tek denekli desende tasarlanmış 9 araştırmadan 7 tanesinde (Aldemir, 2017; Balçık, 2010; Odluyurt, 2007; Özaydın, 2006; Sönmez, 2012; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) toplandığı görülmüştür. Kalıcılık verisinin toplanma süresinin 1-8 hafta arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise kalıcılık çalışmalarının yapıldığı süreç, çeşitli ifadelerle belirtilmiştir. Örneğin Odluyurt (2007) "yapılan uygulamanın bitiminden sonra başlayan yeni akademik yılda 7 hafta boyunca" şeklinde ifade ederken Sönmez (2012) "uygulama evresinde, başlama düzeyinde tespit edilenin en az %50'si kadar fazla etkinlik ile ilgilenme ölçütü karşılandığında" diye belirtmiştir. Geri kalan 2 araştırmada (Apaydın, 2017; Köselioglu, 2020) ise kalıcılık verisi toplanmamıştır.

Genelleme verisi, ele alınan 9 çalışmanın 5'inde (Aldemir, 2017; Odluyurt, 2007; Özaydın, 2006; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) toplanmıştır. Araştırmalarda kişiler arası genelleme (Odluyurt, 2007; Özaydın; Ünal, 2018), araç-gereçler arası genelleme (Aldemir, 2017; Tunç-Paftalı, 2018) ve durumlar arası genelleme (Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) çalışmaları yapılmıştır. Kalan 4 araştırmada ise genelleme verisi toplanmamıştır (Apaydın, 2017; Balçık, 2010; Köselioglu, 2020; Sönmez, 2012). Ancak, Sönmez (2012) çalışmasında

sıralı değişiklik yapma yöntemini (sequential modify) kullandığını ve bu yöntemin genelleme için etkili tekniklerden biri olduğunu belirtmiştir. Bunu da sıralı değişiklik yapmanın bir durumda davranış değişikliği oluşturan stratejilerin farklı durumlarda da tekrar edilmesine (Alberto ve Troutman, 2009; Cooper, Heron ve Howard, 2007) dayandırmış ve bu nedenle de kendi çalışmasında ek olarak genelleme çalışmasına yer verilmediğini dile getirmiştir.

3.2.3. Sonuçlara İlişkin Bulgular

Genel etki: Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili araştırma kapsamında ele alınan 9 tek denekli çalışmada bağımsız değişkenlerin hedef katılımcı gruplarında etkili olduğu görülmüştür. Katılımcı grubunu öğrencilerin oluşturduğu çalışmalarda, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı (Özaydın, 2006) tipik gelişenlerle özel gereksinimli çocuklar arasında sosyal etkileşimin gerçekleşmesinde, İyi Davranış Oyunu (Köselioğlu, 2020) her iki öğrenci grubunda da etkinlik dışı davranışların azalmasında etkili olmuştur. Sosyal öykülere dayalı sosyal öğretim programı (Balçık, 2010), eş zamanlı ipucuyla öğretim (Odluyurt, 2007; Tunç-Paftalı, 2018), gömülü öğretim (Ünal, 2018) sınıf çaplı kendini izleme öğretimi (Sönmez, 2012) gibi uygulamaların özel gereksinimli bireylerle çalışma yapılırken kullanıldığı ve araştırmaların hedeflenen ölçüte ulaştığı tespit edilmiştir. Sınıf çaplı kendini izleme öğretimi, tipik gelişen çocuklara da yapılmış ve olumlu yönde sonuç alınmıştır. Tek denekli araştırmalarda, öğretmenler, koçluk mesleki gelişim uygulamaları (Aldemir, 2017; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) gibi çeşitli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmiş ve bu programların etkili olduğu bildirilmiştir. Bir çalışmada ise (Apaydın, 2017) problem davranışın işlevinin belirlenmesinde denemeye dayalı işlevsel analizin etkili bir yöntem olduğu gösterilmiştir. Kalıcılık çalışmalarının yapıldığı 7 çalışmada (Aldemir, 2017; Balçık, 2010; Odluyurt, 2007; Özaydın, 2006; Sönmez, 2012; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) araştırma özelinde belirlenen süreler sonunda yapılan değerlendirmelerde kalıcılığın korunduğu bildirilmiştir. Genelleme çalışmalarına yer verilen 5 çalışmada da (Aldemir, 2017; Odluyurt, 2007; Özaydın, 2006; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018) araştırma özelinde hedeflenen alan/larda genellemenin sağlandığı görülmüştür.

3.3. Karma Çalışmalardan Elde Edilen Bulgular

Çalışmaya dahil edilen 30 araştırmadan 9 tanesinde karma desen kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Yıl ve Tür: Karma desende yürütülmüş 9 araştırmanın 3'ünün makale (Eratay, Aydoğan, Altındağ, Ural, 2017; Erdoğan, Baş, 2018; Özsırkıntı, Akay, 2019), 2'sinin yüksek

lisans tezi (Samsunlu, 2015; Aydın, 2020), 3'ünün doktora tezi (Bayraklı, 2016; Çelik, 2019; Kara Eren, 2021) ve 1 tanesinin TÜBİTAK projesi (Diken, Diken, Çuhadar, Arıkan, Ünlü, 2017) olduğu tespit edilmiştir. En çok çalışma makale ve doktora tezi türlerinde gerçekleştirilmiştir. Karma desendeki çalışmalar, 2015-2021 yılları arasında yürütülmüştür. İlk makale 2017, ilk yüksek lisans tezi 2015, ilk doktora tezi ise 2016 yılında çalışılmıştır.

Katılımcılar: Sayı, yaş, cinsiyet ve tanı kapsamında incelenmiştir.

Sayı: Karma olarak yürütülmüş 9 çalışmaya toplamda 815 kişi katılım göstermiştir. Bunlardan 765 katılımcı öğretmen, 45 katılımcı tipik gelişen öğrenci, 2 katılımcı özel gereksinimli öğrenci ve 3 katılımcı ise ebeveynidir.

Yaş: Araştırmalarda, çalışılan örneklem grupları için ya yaş aralığı bilgisi ya da direkt yaş bilgisi paylaşılmıştır. Öğretmen katılımcıların olduğu 7 çalışmanın 3'ünde (n=66) yaş aralığı ya da yaş aralığı ortalaması bilgisi verilmiştir (Bayraklı, 2016; Kara Eren, 2021; Özsirkıntı, Akay, 2019). Ancak kalan 4 çalışmada (n= 699) yaşla ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır (Aydın, 2020; Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Samsunlu, 2015). Öğretmenler için belirtilen yaş aralığı 21 yıldan başlayıp 42 yıla dek çıkmaktadır. Örneklem grubu öğrenci olan çalışmalarda odak okul öncesi dönem olarak belirlenmiş olsa da 1 çalışmada (Eratay vd., 2017) ne özel gereksinimli ne de tipik gelişen öğrenciler için (n= 36) spesifik bir yaş aralığı belirtildiği görülmektedir. 1 çalışmada (Erdoğan, Baş, 2018) ise hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli öğrenciler için (n= 11) yaş aralığı 4 yıl-6 yıl olarak verilmiştir. Ebeveyn katılımcıların (n=3) olduğu çalışmada ise yaş aralığı 24 yıl-26 yıl olarak belirtilmiştir (Bayraklı, 2016).

Cinsiyet: Öğretmenlerin katılım gösterdiği 7 çalışmanın 3'ünde (n=102) cinsiyet bilgisi paylaşılmıştır (Bayraklı, 2016; Özsirkıntı, Akay, 2019; Samsunlu 2015). Bu araştırmalara toplamda 16 erkek ve 86 kadın öğretmen katılmıştır. 3 çalışmada (n=116) cinsiyetle ilgili herhangi bir veriye ulaşılammıştır (Aydın, 2020; Çelik, 2019; Kara Eren, 2021). 1 araştırmada ise yapılan 2 alt çalışmadan birinde (n= 547) cinsiyet bilgisi (Diken vd., 2017, [çalışma 3]) paylaşılırken diğerinde (n=30) cinsiyet verisi paylaşılmamıştır (Diken vd., 2017, [çalışma 2]). Bahsi geçen araştırmanın alt çalışması olan çalışma 3'e 4 erkek ve 503 kadın öğretmen katılmıştır. Örneklem grubuna öğrencilerin dahil edildiği 2 çalışmada da (n= 47) cinsiyet bilgisi yer almaktadır (Eratay vd. 2017; Erdoğan, Baş, 2018). Bu çalışmalara toplamda 24 kız ve 23 erkek öğrenci katılım göstermiştir.

Tanı: Öğrenci katılımcılardan 45 kişi tipik gelişen 2 kişi ise özel gereksinimlidir. Özel gereksinimli öğrencilerden biri otizm diğeri zihinsel yetersizlik tanısı almıştır ve 2 katılımcı da aynı çalışmada yer almaktadır (Eratay vd., 2017).

Araştırma Amacı: 9 çalışmanın 6'sında amaç öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumları ve/veya bütünleştirme odaklı hizmet içi eğitim programları üzerinden şekillendirilmiştir (Aydın, 2020; Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Kara Eren, 2021; Özsırkıntı, Akay, 2019; Samsunlu, 2015). Bu çalışmaların amaçları sırasıyla Uyarlama Eğitim Programı'nın öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumları ve kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek (Aydın, 2020), doğal öğretim yöntemi odaklı öğretmen eğitimi programları oluşturup bunun etkililiğini değerlendirmek (Çelik, 2019; Diken vd., 2017), öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalık düzeylerini artırmak, uygulamada yeterliliklerini geliştirme amaçlı hizmet içi eğitim programı hazırlamak ve bunun etkililiğini değerlendirmek (Kara Eren, 2021), öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bütünleştirmeye ilgili bir hizmet içi eğitim programı hazırlayıp bunun etkililiğini ve bu eğitimin öğretmenlerin bütünleştirmeye ilgili tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmek (Özsırkıntı, Akay, 2019), drama yöntemi kullanılarak verilen özel eğitim dersinin öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumlarını incelemektir (Samsunlu, 2015). Bunlardan farklı olarak ise çocuk edebiyatındaki eserlerden faydalanılarak yapılan dramayla tipik gelişen çocuklarda özel gereksinimli birey farkındalığını oluşturmak (Erdoğan, Baş, 2018), seramik eğitiminin hem tipik gelişen hem de zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarda dil gelişimine etkisini incelemek (Eratay vd., 2017) çalışılan diğer amaçlardır.

3.3.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırma modeli: Araştırmalardan 4 tanesinde gömülü desen (Bayraklı, 2016; Çelik, 2019; Kara Eren, 2021; Samsunlu, 2015), 1 tanesinde tek gruplu ön test- son test ve görüşme (Özsırkıntı, Akay, 2019), 1 tanesinde kontrol gruplu ön test- son test ve eylem (Erdoğan, Baş, 2018), 1 tanesinde kontrol gruplu ön test- son test ve görüşme (Eratay vd., 2017), 1 tanesinde ise çok aşamalı (Aydın, 2020) karma yöntem kullanılmıştır. Ayrıca, 2 alt çalışmanın yer aldığı Diken vd., (2017) araştırmasında Çalışma 2'de gömülü, Çalışma 3'te ise yakınsayan paralel desen kullanılmıştır.

Nicel veri: Karma desende yürütülmüş 9 çalışmada yer alan nicel veriler şu şekilde sıralanabilir: kişisel bilgi formu, Descoeudres Lugat Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) verileri (Eratay vd., 2017); engel ve farklılıklara karşı genel bilgi düzeyi ve tutum yetersizlik türleri hakkında genel bilgi düzeyi ve tutum, özel gereksinimli bireylere karşı

tutum verileri (Erdoğan, Baş, 2018); okul öncesinde bütünleştirmenin uygulandığı sınıflarda çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemede kullanılan ihtiyaç analizi, kaynaştırmada öğretmen yeterliliği ölçeği ve kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği verileri (Özsırkıntı, Akay, 2019); kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde kullanılan Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim (KHD) ölçeği verileri (Samsunlu, 2015); çalışmaya katılan annelerin demografik bilgileri, anne-çocuk etkileşimi gözlem sonuçları, Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı (AGBA), Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ), Anasınıfı Ebeveyn Öğretmen İlişki Ölçeği- Öğretmen Formu (EÖİÖ-Ö), Anasınıfı Ebeveyn Öğretmen İlişki Ölçeği- Ebeveyn Formu (EÖİÖ-E), Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği (EMEÖYÖ), Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OADÖ) sonuçları (Bayraklı, 2016); doğal öğretim bilgi düzeyi, etkileşimsel davranış düzeyi, sınıflarda kullanılan doğal öğretim stratejisi frekansı, web sitesine giriş süresini belirleme verileri (Çelik, 2019); Kaynaştırmaya İlişkin Tutum ve Endişe ölçeği sonuçları, etkililik planı verileri (Aydın, 2020); KİEGA-G kişisel bilgi formu, eğitimi değerlendirme anket formu verileri (Kara Eren, 2021); DÖS-BİL sonuçlarıdır (Diken vd., 2017).

Tablo 3

Karma Çalışmalar

Yıl	Tür	Araştırmacı	Başlık	Araştırma Amacı	Katılımcılar (sayı, yaş, cinsiyet, tanı)	Araştırma Modeli	Nicel veri	Nitel veri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Güvenirlilik (GAG/UG)	Sosyal Geçerlik-Kalıcılık Genelleme	Genel Etki
2017	M	Eratay, E., Aydoğan, Y., Altundağ, M., Ural, M.	Kaynaştırma kapsamında yetersizliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklarına verilen seramik eğitiminin etkililiği	Seramik eğitiminin zihinsel yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi çocukların dil gelişimine olan etkisini incelemek	36 öğrenci; - ; 20 kız, 16 erkek; 34 TG, 1 Otizm, 1 ZY	Karma -Kontrol gruplu ön test son test, görüşme	Kişisel Formu, DLT ve PRKT	Bilgi Odak görüşme ve seramik eğitimiyle ilgili hem aileler hem de öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları verileri	Dil becerileri	Seramik eğitimi	UG:- GAG:-	SG:+ K:+ G:-	Seramik eğitiminin deney grubundaki çocukların dil becerilerinde kısmen artış sağladığı, ancak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark gözlenmediği sonucuna varılmıştır. Aileler yapılan görüşmede çalışmadan memnun kaldıklarını devamını istediklerini dile getirmiş öğretmenler de çocukların yaratıcılıklarını sergileyebildiklerini hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilerin başarı elde ettiklerini belirtmiştir.
2018	M	Erdoğan, F.K., Baş, S.	Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması	Çocuk edebiyatı ürünleri kullanılarak yapılan yaratıcı drama ile tipik gelişen 4-6 yaş çocuklarına özel gereksinimli birey farkındalığının kazandırılması	11 öğrenci; yaş r: 4 yıl- 6 yıl (TG çocuklar); 4 kız, 7 erkek, -	Karma - Kontrol gruplu ön test son test, eylem	- engel farklılıklara karşı genel bilgi düzeyi ve tutum, yetersizlik türleri hakkında bilgi ve tutum, öğ bireylere karşı tutum verileri	Çalışma grubu öğretmenlerinin yazılı gözlemleri, uygulamacının günlükleri	Öğ birey farkındalığının kazandırılması	Çocuk edebiyatı ürünlerine dayalı hazırlanan yaratıcı drama oturumları	UG:- GAG:-	SG:- K:- G:-	Araştırmaya katılan tüm çocukların son test puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Tüm katılımcıların, farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma, olumlu tutum geliştirmede puanları artmıştır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin etkinlik ve tutum puanlarındada bir artış sağlamıştır.
2019	M	Özsırkıntı, D., Akay, C.	Okulöncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik geliştirilen pilot hizmet-içi eğitimin etkililiğinin incelenmesi	Okul öğretmenlerinin görüş ve önerilerini doğrultusunda kaynaştırma uygulamalarına yönelik bir pilot hizmet içi eğitim programı hazırlamak ve programın etkililiği ve öğretmenlerin kaynaştırmaya dair tutumları üzerindeki etkisini incelemek	15 öğretmen; yaş r: 21 yıl-40 yıl; 13 kadın, 2 erkek,-	Karma -Tek gruplu ön test son test, görüşme	Okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları için öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemede kullanılan ihtiyaç analizi, kaynaştırmada öğretmen yeterliliği ölçeği, kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği verileri	Okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları için öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemede açık uçlu soru formu, öğretmen görüşleri için odak grup görüşmesi verileri	Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu ve	Kaynaştırma Yönelik Pilot Hizmetiçi Eğitim Programı	UG:- GAG:-.80-.96	SG:- K:- G:-	Öğretmenler, eğitimle ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenler, kaynaştırma eğitiminde kendilerini genel olarak yeterli hissetmeler de eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğretmen tutumunun değişiminde sağlanan destek eğitim hizmetleri, sınıf mevcudu, düzenlenen eğitimler ve kaynaştırma eğitiminde rol alan diğer kişilerle iş birliğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2015	T-YL	Samsunlu, Ö.	Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasıyla öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliği ne ilişkin öğretmen aday görüşleri	Drama yöntemiyle işlenen özel eğitim dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili görüşleri üzerindeki etkisini ve bu yöntemin uygulanabilirliğine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek	84 öğretmen adayı; -; 70 kadın, 14 erkek; -	Karma-Gömülü	Kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde KHD ölçeği sonuçları	Özel eğitim dersinde drama yönteminin kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı mülakat sonuçları	Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşleri	Özel eğitim dersinin drama yöntemiy e işlenmesi	UG:- GAG:-	SG:- K:- G:-	Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak, deney grubundan rastgele seçilen 6'şar öğretmen aday, gerçekleştirilen mülakat sonucu, drama yöntemi ile özel eğitim dersi alınmasının öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirdiğini belirtmiştir.
2016	T-DKT	Bayraklı, H.	Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi : bir karma yöntem araştırması	Çocuğu okul öncesi kuruma kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden annelerin ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçları doğrultusunda bir anne eğitim programı hazırlamak ve program hakkında annelerin görüşlerini değerlendirmek	6 katılımcı; 3 öğretmen, 3 ebeveyn; yaş r: 24 yıl-26 yıl (öğretmen), 36 yıl-42 yıl (ebeveyn); 6 kadın;-	Karma-Gömülü	annenin demografik bilgileri, anne-çocuk etkileşimi gözlem sonuçları, çocuk davranışları gözlem sonuçları, AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-E, EÖİÖ-Ö, EMEÖYÖ, OADÖ ölçek sonuçları	Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla belirlenen anne gereksinimleri, araştırmacı günlüğü ve gözlemci notları	Anne-çocuk etkileşimi gözlem sonuçları, çocuk davranışları gözlem sonuçları, AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-E, EÖİÖ-Ö, EMEÖYÖ, OADÖ ölçek sonuçları	AEP	UG:+ (gözlemci notları) GAG:-	SG:+ K:+ G:-	Programın, annelerin okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları güçlükleri azaltmada başarılı olduğu, annelere ve çocuklara olumlu katkılarda bulunduğu ortaya koyulmuştur.
2019	T-DKT	Çelik, S.	Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (odöp)'nın etkiliğinin incelenmesi	Okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma uygulamalarında faydalanabilmeleri için doğal öğretim öğretmen eğitimi programı oluşturmak, öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek ve programla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak	30 öğretmen; -; -	Karma-Gömülü	Doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış düzeyleri, sınıflarda kullanılan doğal öğretim stratejisi frekansı, web sitesine giriş süresi belirleme verileri	Kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili ön bilgi ve deneyimler,programla rla ilgili görüş ve deneyimler için odak grup görüşmeleri; sürece ilişkin bilgi toplama amaçlı saha notları; uygulamada yaşananlara ilişkin araştırmacı günlüğü; sınıflarda kullanılan doğal öğretim stratejilerini belirleme verileri	Doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim stratejilerini sınıflarda kullanma düzeyi	Yüz yüze ve web tabanlı ODÖP	UG: .100 GAG: .83,3- .100	SG:+ K:+ G:-	Yüz yüze ve web tabanlı programların öğretmenlerin doğal öğretimin kullandığı bilgi, etkileşimsel davranış, serbest zaman ve sanat etkinliklerinde uyguladıkları strateji toplam puanlarını artırdığı bulunmuştur. Ayrıca, yüz yüze eğitim programının web tabanlı programa göre doğal öğretim bilgi ve serbest zaman etkinliklerinde kullanılan strateji toplam puanları üzerinde daha kalıcı bir etki yarattığı gözlenmiştir.

2020	T-YL	Aydın, D.	Uyarlama eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitim ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması	UEP'nin okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmayla ilgili düşünceleri, tutumları ve endişelerini üzerindeki etkisini değerlendirmek	38 öğretmen; -; -; -	Karma-aşamalı yöntem	Çok karma	Kaynaştırmaya ilişkin Düşünce, Endişe ve Tutum ölçeği sonuçları, planı verileri	İhtiyaç belirleme amacıyla yapılandırılmış görüşme ve etkinlik planı verileri için içerik analizi, UEP'e ilişkin öğretmenlerin görüşleri	Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşünceleri ve endişeleri	UEP	UG:- GAG:-	SG:- K:- G:-	UEP'nin okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamaya yönelik bilgi ve uygulamalarına olumlu katkı sağladığı, kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu olarak geliştirdiği ve endişelerini azalttığı bulunmuştur. Ancak, UEP'nin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini etkilediğine dair doğrudan bir sonuca varılamamıştır.
2021	T-DKT	Kara Eren, C.	Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği	Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve eğitimde evrensel tasarımla ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini, uygulamaya dönük yeterliklerini geliştirme amaçlı mesleki gelişim programı hazırlamak ve bu programın yüz yüze ve çevrimiçi uygulamalarının etkililiğini incelemek	48 öğretmen; yaş ort. r: 36-39; -; -	Karma-Gömlü		KİEGA-G, kişisel bilgi formu, eğitimi değerlendirme anket formu verileri	Evrensel ilkeleri görüşme protokolü, araştırmacı günlüğü, değerlendirme görüşme formu	Kapsayıcı ve evrensel tasarım ilkelerine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyi, kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleri	KEMGP-yüz yüze, KEMGP-çevrimiçi	UG:- GAG:-	SG:- K:- G:-	KEMGP-yüz yüze ve KEMGP-çevrimiçi eğitimleri için deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, her iki eğitim yaklaşımının da öğretmenlerin 'kapsayıcı eğitime' ve 'eğitimde evrensel tasarım yaklaşımının sunum, ifade ve katılım çeşitliliği ilkelerine' yönelik bilgi düzeyleri, bakış açısı ve farkındalıkları üzerinde etkili ve kalıcı olduğu saptanmıştır. KEMGP-Çevrimiçi'nin KEMGP-Yüz Yüze'ye göre öğretmenlerin bilgi düzeyleri, bakış açısı ve farkındalıkları üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.
2017	P	Diken, H.İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E.	Doğal öğretim süreci: öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci	Yüz yüze ve web tabanlı olmak üzere iki farklı formu geliştirilen ODÖP'nin etkililiğini değerlendirmek ve ODÖP ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak	Çalışma 2: 30 öğretmen; -; -; - Çalışma 3: 517 öğretmen; -; 14 erkek, 503 kadın; -	Karma-Gömlü (Çalışma 2) Karma-Yakınsayan Paralel Desen (Çalışma 3)	2)	Çalışma 2: DÖS-BİL sonuçları Çalışma 3: DÖS-BİL sonuçları	Çalışma 2: DÖS yansıtma verileri, odak grup görüşmesi, analizleri Çalışma 3: DÖS yansıtma formu verileri	Sınıfında kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi öğretmenlerini n DÖS'e ilişkin bilgileri ve DÖS teknikleri kullanımı düzeyleri, DÖS-BİL'e verilen öğretmen cevapları	Yüz yüze ve web tabanlı okul öncesinde doğal öğretim öğretmen eğitimi programı, web tabanlı DÖS materyalleri temelli program	UG: yapıldığı belirtilmiş ancak sayısal veri yok GAG:-	SG:+ K:+ G:-	Hem web tabanlı hem de yüz yüze eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin ön test ve son test puanları arasında farklılaşma olmuştur. Her iki grubun da son test puanlarında artış meydana gelmiştir. Ancak izlemeye, bu artışın azaldığı gözlenmiştir.

Not: AGBA= Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı, ASDÖ= Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, DLT=Descouedres Lugat Testi, DÖS= Doğal Öğretim Süreci, DÖS-BİL= Doğal Öğretim Bilgi Testi, EMEÖYÖ= Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, EÖTÖ-E= Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği Ebeveyn Formu, EÖTÖ-Ö= Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği Öğretmen Formu, G= Genelme, GAG= Gözlemciler Arası Güvenirlik, İY= İşitme Yetersizliği, K= Kalıcılık, KEMGP= Kapsayıcı Eğitim Mesleki Gelişim Programı, KİEGA-G= Kaynaştırmaya İlişkin Eğitimi Görüşleri Güncel, KHD= Kaynaştırma Hakkında Düşüncelerim, M= Makale, OADÖ= Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri, ODÖP= Okul Öncesinde Doğal Öğretim Öğretmen Eğitimi Programı, ort= Ortalama, ÖG= Özel Gereksinimli, ÖÖG= Özel Öğrenme Güçlüğü, P= Proje, PRKT= Peabody Resim Kelime Testi, r= Ranj, SG= Sosyal Geçerlik, T-DKT= Doktora Tezi, T-YL= Yüksek Lisans Tezi, TG= Tıpkı Gelişen, UEP= Uyarlama Eğitim Programı, UG= Uygulama Güvenirliği, ZY= Zihinsel Yetersizlik

Nitel veri: Karma desende yürütülmüş 9 çalışmada yer alan nitel veriler şu şekilde sıralanabilir: odak görüşme ve seramik eğitimiyle ilgili hem öğretmenler hem de ebeveynler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme verileri (Eratay vd., 2017); çalışma grubu öğretmenlerinin yazılı gözlemleri ve araştırmacıların günlükleri (Erdoğan, Baş, 2018); okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları için öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme amaçlı açık uçlu soruların yer aldığı soru formu verileri, öğretmen görüşleri için odak grup görüşmeleri (Özsırkıntı, Akay, 2019); özel eğitim dersinde dramının kullanılmasıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alındığı mülakat sonuçları (Samsunlu, 2015); yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla belirlenen anne gereksinimleri, araştırmacı günlüğü ve gözlemci notları (Bayraklı, 2016); kaynaştırma ve doğal öğretim süreciyle ilgili ön bilgi ve deneyimler, programlarla ilgili görüş ve deneyimler için odak grup görüşmeleri, saha notları, araştırmacı günlüğü, sınıflarda kullanılan doğal öğretim stratejilerini belirleme verileri (Çelik, 2019); ihtiyaçları belirlemek amacıyla yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme ve etkinlik planı verileri için içerik analizi, Uyarlama Eğitim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın, 2020), evrensel tasarım ilkeleri görüşme protokolü, araştırmacı günlüğü, eğitim değerlendirme görüşme formu verileri (Kara Eren, 2021); çalışma 2'de DÖS yansıtma formu verileri, odak grup görüşmesi, video analizleri, çalışma 3'te DÖS yansıtma formu verileridir (Diken vd., 2017).

Bağımlı değişken: Yapılan 9 çalışmanın 4'ünde bağımlı değişken öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik görüş ve tutumlarıyla bağlantılıdır (Aydın, 2020; Kara Eren, 2021; Özsırkıntı, Akay, 2019; Samsunlu, 2015). Görüş ve tutum değişkenlerine ek olarak, Aydın'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik endişeleri, Kara Eren'in (2021) çalışmasında kapsayıcı eğitim ve evrensel tasarım ilkelerine ilişkin farkındalık düzeyi, Özsırkıntı ve Akay'ın (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin bütünleştirme eğitimi sürecindeki etkinliği bağımlı değişken olarak belirtilmiştir. Dil becerileri (Eratay vd., 2017); özel gereksinim birey farkındalığının kazandırılması (Erdoğan, Baş, 2018); anne çocuk etkileşimi gözlem sonuçları, çocuk davranışları gözlem sonuçları, AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-Ö, EMEÖYÖ, OADÖ sonuçları (Çelik, 2019); doğal öğretim sürecine ilişkin bilgi düzeyi, doğal öğretim süreci tekniklerini kullanım düzeyi ve doğal öğretim süreci bilgi testine verilen yanıtlar (Diken vd., 2017) incelenen diğer bağımlı değişkenler arasındadır.

Bağımsız değişken: Karma desende yürütülmüş 9 çalışmadan 5 tanesinde bağımsız değişken öğretmen odaklı hizmet içi eğitim programı, uyarlama eğitim programı ya da çeşitli eğitim programlarıdır (Aydın, 2020; Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Kara Eren, 2021; Özsırkıntı, Akay, 2019). Aydın'ın (2020) çalışmasında uyarlama eğitim programı, Çelik'in (2019) çalışmasında yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı; Diken

vd. (2017) çalışmasında yüz yüze ve web tabanlı öğretmen eğitimi programı ve doğal öğretim süreci materyalleri temelli program, Kara Eren'in (2021) çalışmasında kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı, Özsırkıntı ve Akay'ın (2019) çalışmasında ise pilot hizmet içi eğitim programı bağımsız değişken olarak belirtilmiştir. Bayraklı'nın (2016) çalışmasında da bağımsız değişken bir eğitim programıdır. Ancak bu program ebeveyn odaklı hazırlanmış olan bir anne eğitim programıdır. Ayrıca seramik eğitimi (Eratay vd., 2017), çocuk edebiyatı ürünleri referans alınarak hazırlanmış yaratıcı drama oturumları (Erdoğan, Baş, 2018); özel eğitim dersinin dramayla işlenmesi (Samsunlu, 2015) çalışılan diğer bağımsız değişkenlerdir.

Güvenirlilik: Karma yöntemle yürütülmüş çalışmaların güvenirlik verileri GAG ve UG üzerinden değerlendirilmiştir. 9 çalışmanın yalnızca 2 tanesinde GAG verisi toplanmıştır (Çelik, 2019 [.83,3-.100]; Özsırkıntı, Akay, 2019 [.80-.96]). Geri kalan 7 çalışmada (Aydın, 2020; Bayraklı, 2016; Diken vd., 2017; Eratay vd., 2017; Erdoğan, Baş, 2018; Kara Eren, 2021; Samsunlu, 2015) GAG ile ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır. UG için ise yalnızca bir çalışmada sayısal bir değer paylaşılmıştır (Çelik, 2019 [.100]). İki çalışmada ise UG verisinin toplandığı belirtilmiş ancak sayısal bir veri bulunamamıştır (Bayraklı, 2016; Diken vd., 2017). Geri kalan 6 çalışmada (Aydın, 2020; Eratay vd., 2017; Erdoğan, Baş, 2018; Kara Eren, 2021; Özsırkıntı, Akay, 2019; Samsunlu, 2015) UG verisi toplanmamıştır.

Sosyal geçerlik-kalıcılık-genelleme: Karma desende tasarlanmış 9 çalışmanın 4 tanesinde (Bayraklı, 2016; Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Eratay vd., 2017) sosyal geçerlik çalışması yapılmış ve 4'ünde de öznel değerlendirme yaklaşımından yararlanılmıştır. Geri kalan 5 çalışmada (Aydın, 2020; Erdoğan, Baş, 2018; Kara Eren, 2021; Özsırkıntı, Akay, 2019; Samsunlu, 2015) ise sosyal geçerlikle ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

Kalıcılık verileri, karma desen grubundaki 4 çalışmada (Bayraklı, 2016; Çelik, 2019; Diken vd., 2017[çalışma 2]; Eratay vd., 2017) toplanmıştır. Kalıcılık verisi toplanan araştırmalarda süre 1 ay ile 6 ay arasında değişmektedir. Yalnızca 1 çalışmada (Eratay vd., 2017) kalıcılık verisinin toplandığı döneme ilişkin net bir ifade bulunamamıştır. Ancak araştırmacılar deneysel işlemlerin kalıcılığını ölçmeye yönelik istatistiksel analiz yaptıklarını belirtmişlerdir. Geri kalan 5 araştırmada ise (Aydın, 2020; Erdoğan, Baş, 2018; Kara Eren, 2021; Özsırkıntı, Akay, 2019; Samsunlu, 2015) kalıcılıkla ilgili herhangi bir veri paylaşılmadığı görülmüştür.

Genelleme verisi karma araştırmaların hiçbirinde toplanmamıştır.

3.3.3. Sonuçlara İlişkin Bulgular

Genel etki: Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili çalışma kapsamında incelenen 9 karma araştırmanın 7 tanesinde (Aydın, 2020; Bayraklı, 2016; Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Erdoğan, Baş, 2018; Kara Eren, 2021; Özşirkintı, Akay, 2019) bağımsız değişkenin katılımcı gruplar üzerinde etkili olduğu, 2 tanesinde ise (Eratay vd., 2017; Samsunlu, 2015) bağımsız değişkenin deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Katılımcı grubunu öğretmenlerin oluşturduğu çalışmalarda, bütünleştirmeye yönelik bilgi düzeyi ve farkındalığı artırmaya, tutumları olumlu yönde değiştirmeye ve sınıf içinde kullanılan stratejileri geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler (Özşirkintı, Atay, 2019), mesleki gelişim ve* koçluk programları (Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Kara Eren, 2021), uyarlama eğitimleri (Aydın, 2020) gibi çalışmalar yapılmıştır. Bahsi geçen 5 çalışmada araştırmacılar tarafından hedeflenen değişimler gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bütünleştirmeye yönelik görüşlerine özel eğitim dersinde kullanılan yaratıcı drama tekniğinin etkisinin incelendiği araştırmada (Samsunlu, 2015) deney ve kontrol grubu arasında bir fark bulunamamıştır. Seramik eğitiminin hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli bireylerdeki dil gelişimine etkilerinin incelendiği araştırmada (Eratay vd., 2017) kısmen bir katkı olduğu ancak deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca tipik gelişen çocukların katıldığı 1 araştırmada (Erdoğan, Baş, 2018) engel, yetersizlik ve özel gereksinimli birey farkındalığı kazandırmada ve olumlu tutumun gelişmesinde dramanın etkili olduğu bildirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tüm çalışmalarda, aileyle çalışma yapan yalnızca 1 tane (Bayraklı, 2016) araştırmaya rastlanmıştır. Bütünleştirme sürecinde ailelerin ihtiyaçları ve yaşadıkları güçlükler temel alınarak bir eğitim programı hazırlanmış ve bu programın ailelerin yaşadığı güçlükleri azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Sosyal geçerliliğin yapıldığı 4 çalışmada da (Bayraklı, 2016; Çelik, 2019; Diken vd., 2017; Eratay vd., 2017) katılımcılar yapılan uygulamalara yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Kalıcılık verisinin toplandığı araştırmalarda, Çelik (2019) kalıcılığın korunduğu fakat yapılan uygulamanın web tabanlı versiyonun kalıcılığı artırdığı, Bayraklı (2016) çalışmasında bazı parametrelerde kalıcılık puanlarının arttığı bazılarında ise azaldığı, Diken vd. (2017) çalışmasında kalıcılığın azaldığını bildirmiş, Eratay vd. (2017) ise kalıcılığın durumuna yönelik net bir açıklamada bulunmamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel, yarı deneysel ve karma araştırmaların sistematik bir derlemesinin sunulması amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda, yerli literatürde yer alan 30 çalışma çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve inceleme sonucu elde edilen bulgular, alanyazındaki verilere dayandırılarak tartışılmıştır. Ayrıca, bulgular bölümünde araştırmalar, modellerine göre sınıflandırılıp üç farklı başlık (deneysel, tek denekli, karma) altında sunulmasına rağmen bu bölümde, bulguların bir arada tartışılmasıyla bir senteze ulaşmak hedeflenmiştir.

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay aralığındaki çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ve yapılan uygulamalarla tüm gelişim alanlarının desteklendiği temel eğitim sürecidir. Bu sürecin, bireyin sosyal, bilişsel, dil ve fiziksel gelişimi açısından en önemli dönem olduğu birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Poyraz ve Çiftçi, 2011). Okul öncesi eğitimin tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği literatürde vurgulanmıştır (Batu ve Kırcaali İftar, 2016). Amerika’da Engelli Bireylerin Eğitimi Hareketi ve Head Start gibi erken çocukluk dönemi programlarının olumlu etkileri görüldükçe, uzmanlar özel gereksinimli çocukların da genel eğitim ortamlarında yer alması için uzun bir süre mücadele etmiştir. Bu mücadelenin ardından okul öncesi dönemde bütünleştirme yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Musgrove, 2012). Çalışmaya dahil edilen araştırmalara bakıldığında, 2000-2023 yılları arasında Türkiye’de deneysel, yarı deneysel ve karma yöntemle yapılmış 30 araştırma olduğu görülmektedir. Bunların 8 tanesi makale, 20 tanesi tez ve 2 tanesi de projedir. Okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili araştırmaların bulgularına göre, ilk makale (Eratay, 2009) 2009’da ilk yüksek lisans tezi (Öztürk, 2007) 2007’de, ilk doktora tezi (Özaydın, 2006) 2006’da ve ilk proje (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014) 2014’te yayımlanmıştır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında ise en çok çalışmanın 2017 yılında (n=5) yapıldığı ve sonraki 3 yılda her yıl en az 3 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. 2017-2020 arasındaki bu dönem belirlenen aralığın tamamına kıyasla en çok çalışmanın yapıldığı dönem olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca 2000-2005 arası hiç çalışma olmadığı ve 2000-2023 yılları arasında ilk çalışmanın

2006 yılında yapıldığı saptanmıştır. Ancak, 2006 yılından itibaren her yıl en az 1 araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Çalışma kapsamında değerlendirilen 30 araştırmanın 8 tanesi makale, 12 tanesi doktora tezi, 8 tanesi yüksek lisans tezi ve 2 tanesi TÜBİTAK projesidir. Bu veriye göre, okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili en çok doktora tezi araştırmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Kale, Nur ve Kara (2017), Türkiye’de yürütülmüş tezlerle ilgili yaptıkları araştırmada, 2010-2015 yılı arasında okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili hiç doktora tezi olmadığından bahsetmişlerdir. Halbuki, Sönmez (2012) doktora çalışmasını bu aralıkta yapmıştır. Doktora tezlerinin genel durumuna bakıldığında ise 2015’ten sonra sayılarında artış yaşandığını söylemek mümkündür.

Bakkaloğlu vd. (2018), Türkiye’de 1992-2016 yılları arasında yapılmış okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili araştırma makalelerine dayalı hazırladıkları derlemede, tek denekli ve grup deneysel desendeki çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ise 2016 yılından sonra yurt içi literatürüne grup deneysel desende yalnızca 2 makale ve 3 tezin; tek denekli desende ise 2016’dan sonra sadece 4 tezin eklendiğini göstermektedir. Karma yöntemin ise 2015 yılından itibaren araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiği ve 2023 yılına dek 3 makale, 5 tez ve 1 proje olmak üzere toplamda 9 çalışmanın karma yöntemle yürütüldüğü görülmektedir. Yine Bakkaloğlu vd. (2018), 2016 yılına dek karma yöntemle yapılan bir araştırma olmadığından bahsetmişlerdir. Bu veriye bakıldığında, ülkemizde karma yöntemle yapılan araştırma sayısının arttığı ve bunun bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak Guralnick’in (2001) vurguladığı gibi hangi müdahalenin hangi çocuklar için hangi koşullar altında işlevsel olduğunu bulabilmek için çok daha fazla deneysel ve karma olarak desenlendirilmiş araştırmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmaların amaçları değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim, bilgilendirme çalışmaları, koçluk programları aracılığıyla öğretmenlerin bütünleştirmeye dair tutum veya yeterliliklerinde değişimi hedefleyen araştırmaların en büyük paya sahip olduğu görülmektedir (örn. Çelik, 2019; Kılıç, 2011; Tunç-Paftalı, 2018). Bir yöntem ya da yapılandırılmış bir programın bütünleştirme ortamındaki etkililiğini değerlendirmek (örn. Sönmez, 2012), bütünleştirmeye hazırlık (Odluyurt, 2007) ya da sosyal beceri öğretimini sağlamak (Balçık, 2010), dramayla bütünleştirmeye yönelik tutumları şekillendirmek (Samsunlu, 2015) ya da özel gereksinimli birey farkındalığı oluşturmak (Erdoğan, Baş, 2018), seramik eğitimiyle dil gelişimini desteklemek (Eratay vd., 2017) araştırmalardaki diğer amaçlar arasında yer almaktadır.

Çalışma kapsamına alınan araştırmalar örneklem grubuna göre incelendiğinde en çok çalışmanın özel gereksinimli öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların 7 tanesinde (örn. Eratay, 2009; Yılmaz, 2020) çalışmalara ya öğretmenler ya da tipik gelişim gösteren çocuklar da dahil edilmiştir. Bunun deneysel uygulamalar ve özel eğitimin doğası gereği ihtiyaç duyulan iş birliği düşünüldüğünde oldukça yerinde olduğu söylenebilir. Öğretmenleri ve tipik gelişen çocukları da sürece dahil etmenin yapılan uygulamaların kalıcılığı ve sürdürülebilirliği açısından da kıymetli olduğu düşünülmektedir. Ancak, sürecin paydaşları yalnızca öğretmenler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler değildir. Paraprofesyoneller, destek hizmet sağlayanlar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile okul yöneticilerinin de araştırmalara daha çok dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bütünleştirme sürecinin kalitesinin odak noktasında paydaşlar arası iş birliği bulunmaktadır (Odom, Buysse ve Soukakou, 2011).

Örneklem grupları yalnızca tek grup üzerinden incelendiğinde, ise en çok çalışmanın öğretmenlerle (örn. Kara Eren, 2021; Samsunlu, 2015; Seçer, 2010) yapıldığı saptanmıştır. Bu veri, Bakkaloğlu vd. (2018), Kale vd. (2017) ve Metin (2013) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğretmenler, pek çok araştırmacı tarafından bütünleştirmenin en önemli unsuru olarak görülmektedir. Çünkü öğretmen, özel gereksinimli bireye ve bütünleştirmeye yönelik olumlu bir tutuma sahipse sürecin başarılı bir şekilde yürütülme olasılığı çok yüksektir (Batu, 2010). Öğretmenlerin bütünleştirme sürecindeki kilit rolleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada da örneklem grubunda en büyük paya sahip olmaları beklendiktir. Ailelerle ilgili yalnızca bir çalışma (Bayraklı, 2016) yapılmıştır ve o çalışmada da sürece sadece anneler dahil edilmiştir. Diğer katılımcı gruplarıyla karşılaştırıldığında bu sayı oldukça yetersizdir. Ayrıca, bireyin toplumla bütünleşme sürecinin aileyle başladığı dikkate alındığında, aileyle yapılan çalışmaların bu denli sınırlı olması, bütünleştirme sürecini sekteye uğratan büyük bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Örneklem grubu özel gereksinimli öğrenciler olan araştırmalarda hangi tanı gruplarıyla çalışıldığı incelediğinde en fazla otizm (örn. Tunç-Paftalı, 2018; Apaydın, 2017) ve zihinsel yetersizlik (örn. Sönmez, 2012; Şenol 2017) sonra Down Sendromu (örn. Odluyurt, 2007; Ünal 2018) ve ardından DEHB ile (örn. Eratay, 2009; Aldemir, 2017) çalışıldığı tespit edilmiştir. Diğer tanı grupları ise dil gelişimsel bozukluğu, primer dil gelişimsel geriliği, serebral palsi, işitme yetersizliği ve öğrenme güçlüğüdür. Otizmin en çok çalışılan tanılar arasında olması, son yıllarda görülme sıklığının ve otizmle ilgili farkındalığın artmasının etkili olabileceği düşünülmektedir (Matson ve Kozlowski, 2010). Öğrenme güçlüğü tanısının sadece 1 çalışmada (Duman Sever, 2007) yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrenme güçlüğüünün

genellikle ilkokul döneminde fark edilmesine bağlanabilir (Aksoy, 2019). İşitme yetersizliği (Yılmaz, 2020) ve fiziksel yetersizlik (Aldemir, 2017) tanılı katılımcıların yer aldığı birer çalışma tespit edilmiş, görme yetersizliğiyle ilgili ise hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, özel gereksinim kapsamında ele alınmasına rağmen üstün/özel yetenekli bireylerle okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili hiçbir deneysel çalışma bulunamamıştır. Ulusal literatürde doğrudan bütünleştirme olmasa da sürece büyük katkı sağlayan bileşenlerden biri olan sosyal becerilerle ilgili yapılmış tek bir deneysel çalışma saptanmıştır. Karateke (2016) doktora çalışmasında, okul öncesi dönemde üstün/özel yetenekli çocukların belirlenebilmesi için bir testin uyarlamasını yapmış ve ardından bu test doğrultusunda seçilen çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir.

Çalışma kapsamına alınan araştırmalardaki bağımsız değişkenlere bakıldığında, kaynaştırma eğitimi dersi, hizmet içi eğitim programı, yaratıcı drama, kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programı, uyarlama eğitimi, bilgilendirme programı, yüz yüze veya web tabanlı eğitim, koçluk desteği gibi uygulamaların öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bakkaloğlu (2018), okul öncesinde bütünleştirmeye ilgili hazırladığı derlemede, araştırma bulguları arasında okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirme konusunda yeterli bilgisinin olmadığı, uyarlamalar konusunda sıkıntı yaşadıkları, hizmet öncesi ve sırasında eğitimlere ihtiyaç duyduklarından bahsetmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda, öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu uygulamaların ihtiyacı karşılar nitelikte olduğu ancak sayısının çok daha fazla olması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi, destek oda eğitimi, etkinlikler içine gömülü eş zamanlı ipucuyla öğretim, gömülü öğretim, sosyal beceri eğitimi, sınıf çaplı kendini izleme programı öğretimi, denemeye dayalı işlevsel analiz bağımsız değişkenlerinin etkisi özel gereksinimli öğrenciler; bilgilendirme programı, Arkadaş Edinme Programı, yaratıcı drama bağımsız değişkenlerinin etkisi ise tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerinden değerlendirilmiştir. Montessori eğitimi, seramik eğitimi, İyi Davranış Oyunu, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, drama eğitimi bağımsız değişkenleri ise hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen öğrencilerle çalışılmıştır. Sadece tipik gelişim gösteren çocuklarla ve hem tipik gelişen hem de özel gereksinimli çocukların bir arada olduğu çalışmalarda sosyal-duygusal gelişime ağırlık veren uygulamaların bağımsız değişken olarak seçildiği görülmektedir. Uygulamaların bu yönde yapılması bir avantaj olarak görülebilir. Çünkü, okul öncesi dönemde en önemli gelişim alanlarından biri sosyal-duygusal gelişimdir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda akademik beceriler, dil gelişimi ya da fiziksel gelişim alanlarını zamanla daha da geliştirmek mümkündür. Ancak sosyal-duygusal gelişim, erken

dönemde çocukların karakterlerinin oluşabilmesi için en doğru şekilde desteklenmezse bu diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkileyecektir. (Ahmetoğlu 2015; Denham vd., 2012). Ayrıca, okul öncesi dönemde kritik bir nokta olan tutumlar da yine bu uygulamalar sayesinde şekillendirilebilir. Tipik gelişen çocuklarla özel gereksinimli çocukların ilişkileri yalnızca özel gereksinimli bireyin özelliklerine bağlı değildir. Tipik gelişim gösteren çocukların kabullenme düzeyleriyle de ilişkilidir ve kabullenme düzeyini etkileyen unsur da tutumlardır (Ostrosky ve Favazza, 2007; Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Çocukların akranlarına karşı tutumlarının şekillenmesinde doğrudan ve dolaylı tecrübeleri etkilidir (Yu, Ostrosky ve Fowler, 2011). Bilgilendirme programı, Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı, İyi Davranış Oyunu, drama, yaratıcı drama gibi uygulamaların hem doğrudan hem de dolaylı tecrübeleri olumlu yönde etkilemeye, özel gereksinimli bireyle tipik gelişen birey arasındaki akran ilişkilerinin daha sağlam temellerle inşa edilmesine ve bütünleştirmenin hedeflerine ulaşabilmesine katkı sağlayabilir.

Diğer bir bağımsız değişken olan Anne Eğitim Programı'nda ise hedef kitle annelerdir ancak çalışmaya öğretmenler de dahil edilmiştir. Bu tür bir programın hazırlanıp özel gereksinimli çocukların annelerine sunulması, ebeveynlerin bilinçlenebilmesi için faydalı olarak görülmektedir. Ancak, çalışmalar sayı ve hedef kitle açısından değerlendirildiğinde son derece yetersizdir. Bu şekilde gerçekleştirilen eğitim programlarında, özel gereksinimli çocuğa anne dışında bakım veren aile üyeleri varsa onların da eğitim sürecine dahil edilmelerinin çok daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bütünleştirme süreci felsefesi gereği tüm bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, eğitimlerin yalnızca özel gereksinimli çocuk ailelerine değil tipik gelişim gösteren çocukların ailelerine de verilmesi sürecin kalitesini artırabilir. Sira vd. (2018) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemdeki tipik gelişen çocukların ailelerinin okul öncesinde bütünleştirmeyi desteklediklerini, bütünleştirmenin hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren çocuklara en uygun öğrenme ortamını sağladığını düşündüklerini ve buna ek olarak ebeveynlere ek kaynak ve bilgi sunulması halinde daha çok ebeveynin desteğinin alınabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların bağımlı değişkenleri incelendiğinde ağırlıklı olarak çalışılan bağımlı değişkenin öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik bilgi düzeyi, görüş ve tutumları olduğu tespit edilmiştir (örn. Aydın, 2020; Sönmez, Alptekin, Bıçak, 2019; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, 2014). Bu veri, Bakkaloğlu vd., (2018) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Tipik gelişen çocukların tutumlarının bağımlı değişken olarak ele alındığı 1 çalışma (Öztürk, 2007) bulunmaktadır. Bu veri başta çok sınırlı gibi görünmektedir. Ancak, hedefin doğrudan tipik gelişenlerin tutumu olmadığı ama çalışılan değişkenin tutumlarla

ilişkili olabileceği düşünülen araştırmalar yapılmıştır. Bağımlı değişkenin sosyal etkileşim davranışları (Şenol, 2017; Özaydın, 2006), sosyal kabul (Shpendi Şirin, 2019) ve özel gereksinimli birey farkındalığı (Erdoğan, Baş, 2018) olarak çalışıldığı araştırmalar buna örnek verilebilir.

Tutum ya da ilişkili değişkenler haricinde araştırmacılar tarafından çalışılan bağımlı değişkenler oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bunlar arasında kendini tanıma, yardım ya da bilgi isteme, devam eden etkinliğe katılma (Balçık, 2010), kaynaştırmaya hazırlık becerileri (Odluyurt, 2007), problem davranışlar (Apaydın, 2017), çeşitli gelişimsel alanlardaki düzey (Duman Sever, 2007; Eratay, 2009; Eratay vd., 2017), sosyal etkileşim davranışları (Şenol, 2017; Özaydın, 2006), etkinlik ile ilgilenme ve kendini izleme (Sönmez, 2012), etkinlik içi ve dışı davranışlar (Köselioğlu, 2020) bulunmaktadır. Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli çocukların bütünleştirme sürecine davranışsal gereklilikler ve ihtiyaç duyacakları beceriler açısından hazırlanmaları çocukların uyumu için oldukça önemlidir. Guralnick (2001) çocuğun bütünleştirme sürecine dahil edilebilmesinin onun dil konuşma becerileri, özbakım becerileri ve sosyal becerilere belli düzeyde yerine getirebilmesine bağlı olduğunu dile getirmiştir. Buradan hareketle, bahsi geçen araştırmalarda çalışılan bağımlı değişkenlerin ağırlıklı olarak özel gereksinimli birey odaklı ve onların bütünleştirme sürecine uyumunu destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

İncelenen araştırmalarda güvenilirlik değerlendirmesi için gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri dikkate alınmıştır. Deneysel çalışmaların çoğunda ne gözlemciler arası güvenilirlik ne de uygulama güvenilirliğine dair veri bulunmamaktadır. Karma araştırmalarda da hem uygulama güvenilirliği hem de gözlemciler arası güvenilirlik verilerine ilişkin oldukça sınırlı düzeyde çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Tek denekli araştırmalarda ise uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin eksiksiz bir şekilde paylaşıldığı belirlenmiştir. Kazdin (1982), insanlar tarafından yapılan ölçme işleminde hata olma ihtimalinin yüksek olduğunu ve bu nedenle araştırmalarda güvenilirlik verilerine yer verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğinin yer almadığı araştırmalar için bu durumun araştırmanın niteliğini zayıflattığı söylenebilir.

Atbaşı ve Karasu (2019) bir araştırmanın değeri ve sunduğu katkının, çalışmanın doğrudan veya dolaylı etkilediği kişilerin görüşleri, yorumları ve onlarda gerçekleşen değişimle ortaya koyulabileceğini belirtmekte ve bu nedenle eğitim alanında yürütülmüş araştırmalarda sosyal geçerlik verisinin önemini vurgulamaktadır. Ancak, sosyal geçerlik verisi, deneysel çalışmaların neredeyse tamamında karma araştırmaların ise çoğunda

toplanmamıştır. Bu durumda, yürütülen araştırmaların etkisinin yeterince anlaşılamayacağı ve niteliğinin gölgelenebileceği düşünülmektedir. Tek denekli araştırmalarda ise 1 araştırma dışında (Apaydın, 2017) tüm araştırmalarda sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca, sosyal geçerlik verileri ağırlıklı olarak öznel karşılaştırma yaklaşımına göre toplanmıştır. Kalıcılık verisinin deneysel çalışmalarda sınırlı düzeyde, karma araştırmaların yaklaşık yarısında, tek denekli çalışmalarda ise 2 araştırma (Apaydın, 2017; Köselioğlu, 2020) haricindeki tüm çalışmalarda toplandığı görülmüştür. Genelleme verisine bakıldığında, deneysel ve karma araştırmalarda bu verilerin hiç toplanmadığı ve tek denekli çalışmalardan 5 çalışmada (örn. Özaydın, 2006; Ünal, 2018) toplandığı belirlenmiştir.

Araştırmalar genel etki boyutunda değerlendirildiğinde, deneysel ve tek denekli araştırmaların tamamında bağımsız değişkenlerin hedef katılımcılar üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Karma araştırmalarda ise 2 çalışmada (Eratay vd., 2017; Samsunlu, 2015) bağımsız değişkenin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, 2000-2023 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi dönemde bütünleştirmeye ilgili yapılmış deneysel araştırmaların sayısının yetersiz olduğu, çoğu araştırmada güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında gereken hassasiyetin gösterilmediği, aile ve sürecin diğer paydaşlarının çalışmalara çok daha fazla dahil edilmesi, tipik gelişen çocuklarla özel gereksinimli çocukların etkileşiminin sürekli hale getirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerle yapılan çalışmalarda tanı gruplarında çeşitliliğe gidilmesi, öğretmenlerin lisans eğitiminden başlayarak görev süreleri içinde de bütünleştirmeye ilgili mesleki gelişimlerinin düzenli olarak desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, gelecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar ağırlıklı olarak nicel özelliklere sahiptir. Benzer bir araştırma sadece nitel çalışmalar incelenerek ya da nicel ve nitel çalışmalar dahil edilerek yapılabilir.
- Araştırmaya dahil edilen çalışmalar Türkiye’de yürütülmüş araştırmalardır. Benzer bir araştırma yurt dışındaki çalışmaların da eklenmesiyle yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Deneysel desende tasarlanmış araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

- Gelecek araştırmalarda, bu çalışma için değerlendirilenlerin dışındaki demografik özellikler baz alınarak farklı alt problemler oluşturulabilir.
- Araştırmalarda niteliği artırmak için gözlemciler arası güvenirlik, uygulama güvenirliği ve sosyal geçerlik basamaklarının yer almasına dikkat edilmesi önerilmektedir.
- Başta aileler olmak üzere, paraprofesyoneller, destek hizmet sağlayıcılar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri araştırmalara daha sık dahil edilebilir.
- Hazırlanan eğitim programlarında hedef aileyse sürece tipik gelişim gösteren çocukların aileleri de katılabilir.
- Sosyal-duygusal gelişim odaklı uygulamalar için daha fazla deneysel çalışma yapılabilir ve sürece hem tipik gelişen hem de özel gereksinimi olan bireyler dahil edilebilir.
- Farklı yetersizlik grupları için okul öncesi dönemde bütünleştirmeyle ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. Ed. Bülbin Sucuoğlu, Hatice Bakkaloğlu. *Okul Öncesinde Kaynaştırma* 21-73. 2. Baskı. Ankara: Kök.
- Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. Irina Koleva, Recep Efe, Emin Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova (Ed). *Education in the 21st Century: Theory and Practice*, 278-296. Bulgaria, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Ahmetoğlu, E., Shpendi, T., & Acar, I. H. (2017). Çocukların Özel Gereksinimli Akranlarına Karşı Tutumları: Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) Uyarlama Çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12110>
- Aksoy, Ş.G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD 11*, 34-39. doi: 10.5222/iksstd.2019.88609
- Alberto, P. ve Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Allen, K. E., Cowdery, G. E., Paasche, C. L., Langford, R., Nolan, K. & Cipparrone, B. (2020). *Inclusion in early childhood programs*. Kanada: Cengage Learning Canada Inc.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Apaydın, G. (2017). *Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında denemeye dayalı işlevsel analiz kullanımının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Aydın, D. (2020). *Uyarlama eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar C. M. (2002). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. Ya-Pa Yayın ve Pazarlama San. ve Tic. A.Ş, İstanbul.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Eğitim İhtiyaçları*. Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Morpa Kültür Yayınları; 291-314, İstanbul.
- Atbaşı, Z., ve Karasu, N. (2019). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 283-303.
- Atkins, M. S., Hoagwood, K. E., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1-2), 40- 47. doi:10.1007/s10488-010-0299-7.
- Azarkan, E., ve Benzer, E. (2018). Birleşmiş Milletler engelli kişilerin haklarına dair sözleşme ve Türkiye'de engelli hakları. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 3-29.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Balçık, B. (2010). *Otizmlili bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuhauser-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. doi:10.1080/10901027.2011.622235

- Barton, E.E ve Smith, B.J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2) 69–78. doi: 10.1177/0271121415583048
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E.S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(1), 57- 71.
- Batu, S. (2015). *Kaynaştırma Nedir? Kimler Rol Alır? Nasıl Uygulanır?*. Serhat Odluyurt. Kaynaştırma Eğitiminde Davranış Analizi. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2016). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Batu, S., & Uysal, A. (2006). Teaching Typically Developing Children to Help Their Peers with Various Special Needs via Simulation Activities. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22), 12-25.
- Bayraklı, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bellour, F., Bartolo, P. & Kyriazopoulou, M. (2017). *Inclusive early childhood education: Literature review*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2016). What is inclusion? In Martin E. Block Eds. *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, p.15-29. USA, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: *Early identification and early intervention*. *Journal of Early Intervention*, 32, 75–98.

- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503–517.
- Buyse, V. & Hollingsworth, H. L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128. doi:10.1177/0271121409332233
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379. doi:10.1080/13668250310001616407
- Chen, D., Hanline, M. F. ve Friedman, C. T. (1989). From playgroup to preschool: facilitating early integration experiences. *Child: Care, Health and Development*, 15(5), 283-295.
- Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE, (2011). *What is inclusion*. Erişim adresi: <https://www.csie.org.uk/inclusion/>
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (odöp) 'nın etkiliğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). *Observing preschoolers' social-emotional behavior: structure, foundations, and prediction of early school success*. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. doi:10.1080/00221325.2011.597457
- Diken, H.İ. ve Sucuoğlu, B. (1998). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25- 39.
- Diken, İ.H., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A. ve Ünlü, E. (2017). *Doğal öğretim süreci: okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci*. TÜBİTAK.
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Eratay, E., Aydoğan, Y., Altundağ, M., & Ural, M. (2017). Kaynaştırma kapsamında yetersizliği olan ve olmayan okulöncesi çocuklarına verilen seramik eğitiminin etkililiği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 351-369.
- Erdoğan, F. K., & Sema, B. A. Ş. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaşçocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream- special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. doi:10.1080/1360311032000159456
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2018). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (Eighth edition). USA: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9- 27. doi:10.1080/10474410903535380
- Glasziou, P., Irwig, L., Bain, C. ve Colditz, G. (2001). *Systematic reviews in health care: A practical guide*. New York: Cambridge University Press.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Guralnick, M. J. (2001). *Early childhood inclusion: A focus on change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö. ve Şahsuvaroğlu, T.N. (2013). *Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler*. Sabancı Üniversitesi Yayınları: İstanbul

- Holahan, A. ve Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-235.
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings what roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 31, 287-307.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Kale, M., Nur, İ. ve Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220-234.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kandir.htm>
- Kara Eren, C. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karateke, B. (2016). *Üstün yetenek potansiyeli olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231- 254. doi: 10.21764/efd.12383
- Kale, M., Nur, İ. ve Kara, İ. (2017). A survey about inclusive education in early childhood: the reflections to practices of the recommendations in the thesis, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 220-234. DOI: 10.17679/inuefd.306517
- Kaya, A. (2020). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaygusuz, C. (2020). Özel eğitim ve rehberlik. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s. 303-334). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Doğru, S. S. Y., ve Çiftci, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okulöncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 48-65.
- Kazdin, A. E. (1982). Symptom substitution, generalization, and response covariation: Implications for psychotherapy outcome. *Psychological Bulletin*, 91(2), 349-365.
- Kılıç, A.F. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keser, F., ve Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: Öğretmen yeterliliklerinin bütünlleştirme uygulamaları açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841- 849
- Kırcaali İftar, G. (2012). Öneriden Yayına: Araştırma Önerisi ve Raporu, Sunu ve Yayın, Etik Sorumluluk. Tekin İftar, E. (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (1. Baskı) içinde (s. 479-498). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları N:38
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with autism spectrum disorders and their education]* içinde (ss. 239-265). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırkıç, K. A., ve Sayan, A. (2020). Destek Eğitim Odalarında Verilen Eğitimin Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimine Olan Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2).
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2017). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. (Sixth edition). New Jersey: Pearson.
- Matson, J. L., ve Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, 5(1), 418-425.

- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mili Eğitim Bakanlığı-MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2006a). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Birlikte başarırız. *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*, Ankara.
- Mili Eğitim Bakanlığı-MEB, (2013a). Okul öncesi eğitim programı. [T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı \(meb.gov.tr\)](http://T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (meb.gov.tr)) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [Microsoft Word - özel eğitim hizmetleri yönetmeliği 07072018 \(meb.gov.tr\)](http://Microsoft Word - özel eğitim hizmetleri yönetmeliği 07072018 (meb.gov.tr)) sayfasından erişilmiştir.
- Musgrove. (2012, 29 Şubat). United States Department of Education, Office of Special Education Programs (OSEP) [Dear Colleague Letter]. Preschool LRE. [OSEP DEAR COLLEAGUE LETTER on Preschool \(LRE\) \(February 29, 2012\) RESCINDED - Individuals with Disabilities Education Act](http://OSEP DEAR COLLEAGUE LETTER on Preschool (LRE) (February 29, 2012) RESCINDED - Individuals with Disabilities Education Act) sayfasından 24 Mart 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Odluyurt, S. (2012). *Okul Öncesi Kaynaştırma*. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması, s.139-173, Vize Yayıncılık, Ankara.

- 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.
- Özaydin, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özsırkıntı, D. (2019). Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik geliştirilen pilot hizmet- içi eğitimin etkililiğinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 75, 17-33.
- Öztürk, T. (2007). *Ana sınıflarına devam eden normal çocukları bilgilendirmenin zihin engelli yaşlılarına yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Patole, S. (Ed.). (2021). *Principles and Practice of Systematic Reviews and Meta-Analysis*. Springer
- Peck, C. A., Carlson, P. ve Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in Integrated early childhood programs: a statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16(1): 53-63.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prince, E. J., and 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. & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192. doi:10.1177/105381510502700305
- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Education Needs*. 17(2), 98-109. doi:10.1111/1471-3802.12116

- Rakap, S. (2018). Kapsayıcı eğitim. O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel eğitim 1* içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları .
- Recchia, S. L. & Lee, Y. J. (2015). *Inclusion in the early childhood classroom, what makes a difference?* New York and London: Teachers College.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices* (7th ed.). Colombus, OH: Pearson Education.
- Samsunlu, Ö. (2015). *Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasıın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sargın, N. ve Sunbul, A.M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Yakınoğlu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş rapor*. 30 Mart 2023 tarihinde https://www.academia.edu/644391/T%C3%9CRK%C4%B0YE_KAYNA%C5%9E_TIRMA_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE_NEREDE_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MC%C4%B0YE_%C3%96NER%C4%B0LER sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, 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.
- Shpendi Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne arkadaş edinme programının etkisi*. [Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sira, N., Maine, E. ve McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49. doi: 10.1080/10901027.2017.1415238

- Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterliliklerini artırmaya yönelik geliştirilen hizmetiçi eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 439-456.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve Akalın, S. (2014). *Okul öncesinde kaynaştırma- öğretmen eğitimi programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*. TÜBİTAK.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahsuvaroğlu, N.T. (2018). Bütünleştirmenin Temelleri. Mahmut Çitil (Der.). *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s 12). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şenol, F.B. (2017). *Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Thyer, B. (2009). *The handbook of social work research methods*. Sage Publications.
- Tomris, G., ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269.
- Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Wah, L.L. (2010). Different strategies for embracing inclusive education: a snap shot of individual cases from three countries. *International journal of special education*, 3, 98-109.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
- Varlier, G., ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yoshikawa, H. (1995). Long term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children: Long Term Outcomes of Early Childhood Programs*, 6, 51-75.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2011). Children's friendship development: A comparative study. *Early Childhood Research and Practice*, 13(1).
- Zawacki-Richter, O. (2020). Introduction: Systematic reviews in educational research. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. ve Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application (pp. v-xiv)*. Wiesbaden: Springer VS.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Tuğba BANDA ALP		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Psikoloji		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Psikoloji	2018
Tez Başlığı	Türkiye’de Okul Öncesi Bütünleştirmeye İlgili Yapılmış Deneysel Çalışmalar: Bir Sistematsk Derleme		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

