

Tersine Kaynaştırma Modeli ve Uygulama Örnekleri

The Reverse Inclusion Model and Practice Examples

Tansel YAZICIOĞLU*

Öz

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Alanyazında kaynaştırma ile yapılan bu tanımlamaların ortak yönleri bir araya getirildiğinde kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duydukları destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almaları şeklinde tanımlanmaktadır. Yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımlarının planlanma düzeyinde çeşitli farklılıkların olduğu görülmektedir. Yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımları, tam kaynaştırma, küme modeli, tersine kaynaştırma ve sosyal kaynaştırma modeli olmak üzere dört ana kategoriden oluşmaktadır. Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitimin, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı modelde uygulandığı görülmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde tersine kaynaştırma ile ilgili bir tanımlamanın yapılmadığı ancak uygulama şeklinin belirtildiği görülmektedir. Bu çalışmada alanyazın taraması yapılarak tersine kaynaştırma modeli açıklanmaya çalışılmış ve bu modelinin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisini gösteren araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, kaynaştırma programları, tersine kaynaştırma.

Abstract

When the literature is examined it is seen that there are different definitions of inclusion practices. When the common aspects of these definitions are combined, it is defined that with special needs students should be trained in the general education classes in the least restrictive environment by providing the support services that teachers and students need. It appears that there are various differences in the level of planning for participation in inclusion programs for with normally developing children and with special needs children. The participation of with normally developing children and with special needs children in the inclusion programs consists of four main categories: full inclusion model, cluster model, reverse inclusion and social inclusion model. The inclusion education is seen to be applied in three different models in Turkey. These models are full-time inclusion, part-time inclusion and reverse inclusion. In our country, It is seen that there is no description about reverse inclusion in the Regulation on Special Education Services in which is defined by the Ministry of National Education. The aim of this study is to explain the reverse inclusion model and the research examples showing the effect of this model on the students with special needs.

Keywords: Inclusion, inclusion programs, reverse inclusion

* Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir-Türkiye, e-posta: tanselyazicioglu@nevsehir.edu.tr

GİRİŞ

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren yaşlılarından ayrı eğitilmeleri, insan haklarına aykırı olması, özel gereksinimli öğrencilerin topluma uyumlarını zorlaştırması ve özel eğitim ile genel eğitim arasında sanıldığı kadar büyük bir fark olmaması fikirleri temelinde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitilmesi fikrinin yaygınlaşmasına ve kaynaştırma eğitimi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşlerinin yaygın olduğu 1900'lü yılların ilk yarısında, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik görüşlerin ve çabaların oluşmaya başladığı dikkat çekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Alanyazında, kaynaştırma eğitiminin, ayrıştırılmış sınıflarda eğitim gören yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına alındıkları bir uygulama olduğu bilinmektedir (Broderick, Mehta-Parekh ve Reid, 2005; Mesibov ve Shea, 1996; Udvari-Solner ve Thousand, 1996; Voltz, Brazil ve Ford, 2001). 1913 yılında görme engelli öğrenciler için başlatılan kaynaştırma programında görme engelli öğrenciler, bir okul gününün bir kısmını akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında geçirirken, bir kısmını da görme engellilere yönelik özel bir sınıfa devam ederek geçirmişlerdir. Aynı dönemde genel eğitim okullarının bünyesinde özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma uygulamalarına dönük adımlar da atılmaya başlanmıştır. 1928 yılında İngiltere'de özel ve genel eğitim okullarının birlikte açılması kararı alınmış, 1944 yılında uygun özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları 1960'lı yıllardan başlayarak birçok ülkede kabul görmüş ve uygulanmıştır (Cook ve Friend, 2010; Halvorsen ve Neary, 2009). Bu dönemde kaynaştırmanın daha fazla kabul görmesinde; özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime yönelik eleştiriler, özel eğitim sınıflarında eğitime karşı artan yasal başvurular ve baskı grupları, yasal düzenlemeler, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlardaki değişimler, normalleştirme kavramı, teknolojik gelişmeler, erken eğitimin daha fazla kabul görmesi ve özel okul ve sınıflarda eğitim ile kaynaştırma eğitimi inceleyen araştırmaların sayısındaki artış gibi nedenler etkili olmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarının farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Lewis ve Doorlag'a (1999) göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir. Bir başka tanımlamada ise kaynaştırma, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Salend, 1998). Bu yaklaşım her ne kadar yetersizliği olan bireylere odaklansa da bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanır (Ferguson, 1996). Guralnick (2001) ve Salisbury (1990) kaynaştırmayı, küçük çocukların eğitimi ve gelişimini açıkça gösteren planlanmış, geliştirilmiş ve kavramsallaştırılmış bir değer olarak tanımlamaktadır. Rudd'a

(2002) göre tam bir kaynaştırma, çocukların tamamının, okullarındaki ve toplumdaki fırsatların tamamına sınıf aracılığıyla erişebilmelerinden daha kapsamlı bir felsefedir. Alanyazında kaynaştırma ile yapılan bu tanımlamaların ortak yönleri bir araya getirildiğinde kaynaştırmanın, özel gereksinimli öğrencilerin, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak genel eğitim sınıflarında, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin gereksinim duydukları destek hizmetlerin sağlanması yoluyla eğitim almaları şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999; McCoy, 1995; Osborne ve Dimattia, 1994; Salend, 1998). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına katılımlarında çeşitli farklılıkların olduğu görülmektedir. Lewis ve Doorlag (1999) özellikle özel eğitim sınıfı uygulamalarının kendi içlerinde farklılaştığını, özel gereksinimli öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmını özel eğitim sınıfında ve belirli zamanlarda genel eğitim sınıfında; tüm günlerini özel eğitim sınıfında geçirdiklerini ve genel eğitim okulunda yemek saatlerinde, teneffüslerde veya törenlerde akranlarıyla etkileşim fırsatı bulduklarını; aynı zamanda tam zamanlı özel eğitim sınıfı seçeneğinin de olduğunu belirtmektedirler. Guralnick (2001) yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımlarının planlanma düzeyinde çeşitli farklılıkların olduğunu ifade etmektedir. Guralnick'e (2001) göre yetersizliği olan ve olmayan çocukların kaynaştırma programlarına katılımları, tam kaynaştırma (full inclusion), küme modeli (cluster model), tersine kaynaştırma (reverse inclusion) ve sosyal kaynaştırma (social inclusion) modeli olmak üzere dört ana kategoriden oluşmaktadır. Guralnick (2001) yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarının tam katılımcıları olduğu kaynaştırma programını tam kaynaştırma, yetersizliği olan küçük bir grup çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan programa yerleştirildikleri kaynaştırma programını ise küme modeli olarak tanımlamaktadır. Guralnick (2001) normal gelişim gösteren küçük bir öğrenci grubunun yetersizliği olan çocuklar için özelleştirilmiş bir programa eklendikleri kaynaştırma programını tersine kaynaştırma modeli ve ayrı sınıflara yerleştirilmiş yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkileşim fırsatlarının planlandığı kaynaştırma programını ise sosyal kaynaştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada tersine kaynaştırma modeli (reverse inclusion) açıklanacak ve bu modelin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisini gösteren araştırma örneklerine yer verilecektir.

Tersine Kaynaştırma (Reverse Inclusion)

Alanyazında tersine kaynaştırma modeli ile ilgili çeşitli tanımlamalara rastlanmaktadır. Schoger (2006) tersine kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte özel eğitim ortamında, bir özel eğitim öğretmeni tarafından öğrenim gördükleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilere akran modeller oldukları uygulama olarak tanımlamaktadır. Wooten ve Mesibov' a göre (1986) tersine kaynaştırma aynı okulda yetersizliği olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasındaki etkileşimi yapılandıran bir eğitimsel stratejidir. Wooten ve Mesibov'a göre tersine kaynaştırma uygulamalarında etkinlikler bir özel eğitim sınıfında yapılandırılır ve sınıftaki tüm öğrencilerin amaçlı bir şekilde etkileşimde bulunmalarına izin verilir. Bu etkileşim fırsatları çeşitli ortamlarda oluşturulan çok sayıdaki etkinliğe öğrencilerin dahil edilmeleriyle sağlanır (Schoger 2006).

Siegel (1996) tersine kaynaştırmayı, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim ortamına getirildiği alternatif bir kaynaştırma modeli olarak ifade etmektedir. Tersine kaynaştırma, isminde de ifade edildiği üzere, genel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin

yetersizlikleri olan öğrencilerle birlikte çalışmalarını için özel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleridir (Poorman, 1980). Hardin (2002) tersine kaynaştırmayı, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim ortamı içerisinde yetersizliği olan öğrencilerin yanında katılımlarını içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Schoger'e (2006) göre tersine kaynaştırma genel eğitim sınıfına devam eden birkaç öğrencinin yetersizliği olan öğrencilerle sosyal etkileşim kurmak amacıyla kısa zaman aralıklarıyla özel eğitim sınıflarına getirilmesidir. Labka'ya (2008) göre ise tersine kaynaştırma, yetersizliği olan öğrencilere müzik eğitim ortamında aynı yaştaki akranlarıyla etkileşime geçme fırsatı sunan bir yoldur. Bu uygulama ile normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yardım etmek ve akran modeller olmak için özel eğitim ortamından ilham almaları sağlanmaktadır. Tersine kaynaştırma programları yetersizlikleri olan çocuklara kaynaştırma ortamı sağlayan bir özel eğitim seçeneğidir. Yasalarla uyumlu olan bu ortamda yetersizliği olan çocukların özel gereksinimlerinin yanısıra sınıfın üyeleri olan normal gelişim gösteren çocukların da gereksinimleri karşılanır (Salisbury, 1990). Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren çocukların normal gelişim göstermeyen akranlarının sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla bu çocukların sınıflarına gitmelerini ve yapılandırılmış bir ortamı gerektirir. (Wooten ve Mesibov, 1986).

Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim sınıfının üyeleri olarak bu sınıflara dâhil olmaları durumunda oluşur ve eğitim genellikle erken çocukluk özel eğitimi öğretmenleri tarafından sürdürülür (Guralnick, 2001). Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilere etkileşim fırsatları yaratmak için özel eğitim sınıflarına kayıt olurlar. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerine akran model olmanın yanısıra toplumdaki ve diğer sınıflardaki öğrencilere de öğretimsel ve tutumsal açıdan model olma görevini yerine getirirler (Salisbury, 1990). Salisbury'ye (1990) göre doğal etkileşimler yetersizliği olan ve yetersizliği olmayan öğrencilere sosyal becerilerini sergileyebilecekleri, sosyal ve bilişsel gelişimlerini arttırabilecekleri fırsatların doğal bir ortamda sunulmasıyla oluşmaktadır. Yaratılan etkileşim fırsatları küçük çocukların sosyal yönden gelişimlerini sağlayan zorunlu bir adım ve okul ortamında kabul ve başarı için önemli bir temeldir.

Tersine kaynaştırma modeli, normal gelişim gösteren bir grup öğrencinin bir özel eğitim sınıfına eklenmesi ve özelleştirilmiş bir program olması açısından diğer kaynaştırma modellerinden farklılık göstermektedir. Diğer kaynaştırma modellerinde özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocukların devam ettikleri programlara dâhil olmaktadır. Bir özel eğitim sınıfına eklenen normal gelişim gösteren öğrenci sayısı ise genellikle sınıftaki toplam öğrenci sayısının %25-%40'ı arasında değişmektedir (Guralnick, 2001; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001).

Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitimin, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı modelde uygulandığı görülmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma modelinde özel gereksinimli öğrenciler eğitimlerini yetersizliği olmayan akranları ile birlikte sürdürürken, yarı zamanlı kaynaştırma modelinde, özel gereksinimli öğrenciler eğitimlerini bazı derslerde yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılarak sürdürmektedirler. Tersine kaynaştırma modelinde ise özel gereksinimli olmayan öğrenciler

istemeleri halinde, özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden özel gereksinimli akranları ile ya aynı sınıfta eğitim görmekte ya da özel gereksinimli olmayan öğrenciler için özel eğitim okul ve kurumunun bünyesinde ayrı bir sınıf açılmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tersine kaynaştırma ile ilgili bir tanımlamanın yapılmadığı ancak uygulama şeklinin belirtildiği görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde, "kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir" ifadesi yer almaktadır. Yine aynı yönetmelikte yetersizliği olmayan öğrencilerin, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilecekleri; bu sınıfların mevcutlarının 5'i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşacağı ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Tersine Kaynaştırma İle İlgili Uygulamalar

Alanyazın incelendiğinde kullanılan tersine kaynaştırma ifadesine ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1968 yılında rastlanmaktadır (Mallee, 1997). Weinstein (1968) okul öncesine devam eden işitme engelli öğrenciler için New York Şehri'nde bir tersine kaynaştırma programının uygulandığını ifade etmektedir. Uygulanan programın istatistikî analizleri sunulmasa da işitme yetersizliği olan öğrenciler arasındaki kazanımlar açısından değerlendirildiğinde programa dahil olan işitme yetersizliği olan öğrencilerin öz yeterliliklerinin daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Öz yeterlilik ise öğretmene daha az bağımlılık, ortalama çocukluk durumlarına çabuk uyum gösterme, normal konuşma şeklini daha iyi kavrayabilme olarak kabul edilmektedir. Weinstein (1968) öz yeterlilikteki artışı tersine kaynaştırmaya atfetmiştir (Mallee, 1997).

Tersine kaynaştırma ile ilgili bir diğer uygulama ise Poorman (1980) tarafından yapılmıştır. Ağır derecede yetersizlikleri olan öğrencilerin normalleşmelerine yardımcı olmak amacıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Pensilvanya eyaletindeki bir okulda yapılan tersine kaynaştırma uygulamasında yetersizliği olan öğrencilerin mümkün olduğunca normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada işlevsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Poorman, 1980). Uygulamanın nirengi verileri, yetersizliği olan öğrencilerin sosyal farkındalıklarının geliştiğini göstermiştir. Kaynaştırma programına başlamadan önce yetersizliği olan öğrencilerin hiçbir olağandışı etkileşim göstermedikleri; başlama programından kısa bir süre sonra ise sık yapılanları kavramak, hariç tutulduklarında telaşlanmak ve tersine kaynaştırma arkadaşlarının gelmeleri için kapıyı seyretnmek gibi davranışların ortaya çıktığı bulunmuştur.

Wooten ve Mesibov (1988) tersine kaynaştırmayı, bir strateji olarak, otizmli öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla kullanmışlardır. ABD'nin Kuzey Carolina eyaletindeki bir ilköğretim okulunda oluşturulan programa altı otizmli öğrenci ile özel gereksinimli olmayan çok sayıda beşinci sınıf öğrencisi dahil edilmişlerdir. Oluşturulan oyun gruplarında yemek pişirme, dış oyunlar ve masa oyunları etkinlikleri yapılandırılarak haftanın üç günü kırk beş dakikalık oturumlar gerçekleştirilmiştir. Bulgular istatistiksel olarak sunulmasa da tersine kaynaştırma programına katılan otizmli öğrencilerin daha uygun göz

kontakta kurdukları, yönergelere bağlı kalmayı arttırdıkları, konuşmada ana cümleleri açık ve kesin ifade ettikleri, konuşmayı başlattıkları ve sonlandırdıkları gözlemlenmiştir. Wooten ve Mesibov'a (1988) göre tersine kaynaştırma programı otizmliler öğrencilerin sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için akran rol modellerini edinebilme gereksinimleri nedeniyle gelişmiştir. Wooten ve Mesibov (1988) otizmliler öğrencilerin rutin ve çevre değişikliğinin günlük programlarında bozulmalara neden olduğunu ve bu yüzden kaynaştırmanın bir seçenek olarak hariç tutulması gerektiğini ve tersine kaynaştırmanın otizmliler öğrencilerin eğitimindeki genel anlayışa uygun olduğunu ifade etmektedir. Wooten ve Mesibov'a (1988) göre tersine kaynaştırma, otizmliler öğrencilere yeni becerilerin öğretiminde, ortamın mümkün olduğunca birçok açıdan tutarlı hale getirilmesinde genellikle en iyi yoldur.

Roeyers (1996) tarafından yapılan deneysel bir araştırmada tersine kaynaştırmanın otizmliler öğrencilerin yetersizliği olmayan öğrencilerle sosyal etkileşimlerine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmanın bulguları deney grubundaki otizmliler öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu ön sosyal davranışlarla geçirdiklerini göstermiştir. Araştırma deney grubundaki otizmliler öğrencilerin etkileşim başlatma davranışlarının anlamlı olarak arttığını ortaya koymuştur. Tersine kaynaştırma ortamları ile ilgili yürütülen araştırmalarda benzer bulgular ortaya konulmuştur.

Odom (2000) tersine kaynaştırma ortamlarına katılımı ilgili yaptığı çalışmada tersine kaynaştırma ortamlarına katılan normal gelişim gösteren akranların olumlu sosyal ve bilişsel deneyimler edindiklerini ve bu deneyimlerini geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin yetersizliği olan öğrenciler yönelik tutumlarının incelendiği bir başka araştırmada Poorman (1980) ve Sapir (1990) normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin yetersizliği olan öğrenciler hakkındaki olumsuz tutumlarının ve endişelerinin olumlu tutum ve kabule dönüştüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca hem yetersizliği olan hem de yetersizliği olmayan çocukların aileleri yetersizliği olan çocuklar ile yetersizliği olmayan çocuklar arasında arkadaşlıkların geliştiğini ifade etmişlerdir.

Rafferty, Boettcher ve Griffin (2001) yaptıkları bir araştırmada ailelerin tersine kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma bulguları tersine kaynaştırma deneyimi yaşayan özel gereksinimli olmayan çocukların, yetersizliği olan diğer çocuklara karşı duyarlılıklarının arttığını, insanlar arasındaki farklılıkları anladıklarını, kendilerinin ise güçlü ve zayıf yönlerini fark ettiklerini ortaya koymuştur.

Schooger (2006) tersine kaynaştırma programını eşsiz bir program olarak nitelendirmekte ve programın amacının yetersizliği olan öğrencilere düzeyli akran etkileşimleri sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Yetersizliği olan öğrencilere kendi ortamlarında etkileşim fırsatlarının sunulduğu tersine kaynaştırma programının katkısı bir özel eğitim öğretmeni tarafından ortaya konulmuştur. Programa bir temel eğitim okulu bünyesindeki yaşam becerileri sınıfına devam eden biri serebral palsi, biri otizmliler ve diğeri de down sendromlu olmak üzere üç öğrenci dâhil edilmişlerdir. Bu öğrenciler kendi ortamlarında sınıf düzeyleri ve yaşları aynı olan yetersizliği olmayan akranları ile haftada üç kez teneffüslerde ve serbest etkinlik saatlerinde bir araya gelmişlerdir. Bu birliktelikte genel eğitim öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere kolaylaştırıcı ve yardım edici rollerinden daha çok, planlanan sosyal etkinliklerde aynı ölçüde zaman geçirmeleri hedeflenmiştir. On sekiz hafta süren tersine

kaynaştırma programının etkililiği değerlendirilmiş ve yetersizliği olan öğrencilerin uygun sosyal etkileşim davranışlarında önemli bir gelişimin sağlandığı görülmüştür (Schoger, 2006).

Ülkemizdeki tam zamanlı kaynaştırma dışında uygulanan farklı kaynaştırma modellerine rastlanmaktadır. Bu modellerin ilki Ankara’da bir işitme engelliler ilköğretim okulunun anasınıfında uygulanan tersine kaynaştırma modeli, ikincisi ise Serebral Palsili Çocuklar Derneği’nin (SERÇEV) girişimleri ve Milli Eğitim Bakanlığının onayı ile Serebral Palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan ve tersine kaynaştırma modelini temel alan eğitim modelidir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) tersine kaynaştırma uygulamalarının ülkemizde iki şekilde uygulanabileceği ifade edilmektedir. Birincisi ilköğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan akranları ile aynı sınıfta eğitim görmeleri ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması, ikincisi ise yetersizliği olmayan öğrencilerin, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilecekleri şeklindeki uygulamadır. Bu sınıfların mevcutları beşi özel gereksinimli birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşmaktadır. İlgili yönetmeliklerde her ne kadar tersine kaynaştırma modelinde öğrenci sayıları verilmeye çalışılmış olsa da, tersine kaynaştırma modelinin uygulanabilmesi için gerek özel eğitim okullarının fiziki koşullarının düzenlenmesi, gerekse bu okulların normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilere olası yararlarının ve uygun beklentilerin oluşturulabilmesi için özel gereksinimli öğrenci grubu ve özellikleri hakkında yeterli bilginin olması gerekmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

1960’lı yıllardan başlayarak zaman içerisinde yaygınlaşan ve birçok ülkenin eğitim politikasını etkileyen kaynaştırma uygulamaları günümüzde de önemini korumaktadır. Ülkeler, özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte aynı okullarda ve sınıflarda eğitim almaları için eğitim sistemlerinde gerekli mevzuat, politika ve uygulama düzeylerinde değişiklikler yapmışlardır. İmzalanan uluslararası sözleşmelerle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakları güvence altına alınmış ve bu öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanmaları konusunda önemli kazanımlar elde edilmiştir. Bu kazanımların özel gereksinimli öğrencilerin eğitim programlarına tam katılımını sağlayacak şekilde sürdürülmesi ve eşitlik ilkesinin tüm öğrencilere yansıtılması gerekmektedir.

1968 yılında okul öncesine devam eden işitme engelli öğrenciler için New York Şehri’nde uygulanan tersine kaynaştırma programının, ülkemizde de, bir işitme engelliler ilköğretim okulunun anasınıfında da uygulanması sevindiricidir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kaynaştırma eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik atılan bu adımın yeterli olduğu söylenemez. Aynı şekilde serebral palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan ve tersine kaynaştırma modelini temel alan bir okulda uygulanan kaynaştırma eğitimi modelinin de yeterli olmadığı söylenebilir. Ancak ülkemizde kaynaştırma eğitiminin tarihçesi ve tam zamanlı kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında yaşanan sorunlar düşünüldüğünde bu girişimin önemli bir adım olduğu söylenebilir. Ayrıca serebral palsili öğrencilerin eğitimleri için açılan ve tersine kaynaştırma modelini temel alan bu okulda uygulanan kaynaştırma

eğitimi modelinin Türkiye'nin ilk ve tek pilot model olma özelliği taşıması önemlidir. Çünkü günümüzde kaynaştırmanın sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için uygulanması gerektiği sıkça vurgulanmaktadır.

Ülkemizde, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar ülke nüfusunun büyük bir grubunun ve bu grubun içinde yer alan özel gereksinimli çocukların eğitim hizmetlerinin sağlanması Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından tersine kaynaştırma modeline ilişkin dünyadaki uygulamaların izlenmesi ve daha fazla pilot çalışmaların yapılarak uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ülkemizde işitme yetersizliği olan öğrenciler ile serebral palsili öğrencilere uygulanan tersine kaynaştırma modelinin diğer engel gruplarına uygulanması yönünde pilot çalışmalara başlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Broderick, A., Mehta-Parekh, H. ve Reid, D. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 44(3), 194-202.
- Cook, L., Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological*, 20, 1-8.
- Ferguson, D. L. (1996). Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. *Early childhood inclusion*, 3-35.
- Hardin, B. Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *The Clearin House*, 175-178.
- Halvorsen, A.T. ve Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eripek, S. (Ed.). *Özel eğitim* (17-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Lapka, C. (2008). What can you move forward by traveling in reverse? *Illinois Music Educator*, 68(3), 73.
- Lewis, R.,B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. New York: Merril, Prentice Hall.
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom*. Denver: Love Publishing.
- Mallee, M. T. (1997). *Using reverse mainstreaming between two schools as a strategy to promote social communication skills among students attending a special education public school(dissertation)*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9820415)
- Mesibov, G., Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 26(3), 337-346.
- Meyen, L., E. (1996). *Exceptional children in today's school*. New York: Love Publishing Company.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where do we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Osborne, A., G. ve Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6 – 14.
- Poorman, C. (1980). Mainstreaming in reverse with a special friend. *Teaching Exceptional Children*, 136-142.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for pre-schoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Roeyers, H. (1996). The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism an Devoepmental Disorders*, 26, 3, 303-320.

- Rudd, F. (2002). *Grasping the promise of inclusion*. 26, ERIC database ED471855
- Salend (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Salisbury, C. L. (1990). *The least restrictive environment: Understanding the options. Policy and practice in early childhood special education series*. Washington, DC: Department of Education.
- Sapir, S.G. (1990). Facilitating mainstreaming: A case study. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(4), 413-418.
- Schoger, K. D., (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child*. New York: Oxford University Press.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Udvari-Solner, A., Thousand, J.S., (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 17(3).
- Voltz, D.L, Brazil, N., Ford, A., (2001). What matters most in inclusive education: a practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37(1) 23-30.
- Weinstein, G. (1968). Nursery school with a difference. *Parents Magazine*, 4, 68-70.
- Wooten, M., Mesibov, G. B. (1986). Social skills training for elementary school autistic children with normal peers. Schopler, E., Mesibov, B. (Ed). *Social behavior in autism* (305-319). New York: Plenum.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When the literature is examined it is seen that there are different definitions of inclusion applications. According to Lewis and Doorlag (1999), inclusion is the placement of with special needs students in general education classes to study together with their non-special needs peers by carefully planning and evaluating academic and social education programs. In another definition, inclusion is an approach that aims to create schools and social institutions that meet all of their needs, as well as learn and respect each other's differences (Salend, 1998). This approach is designed to meet the needs of all students, although focusing on individuals with disabilities (Ferguson, 1996). According to Guralnick (2001), the participation of children with and without disability in the inclusion programs consists of four main categories: full inclusion, cluster model, reverse inclusion, and social inclusion model. The aim of this study is to explain the reverse inclusion model and the research examples showing the effect of this model on the students with special needs.

Method

In this study, a comprehensive literature search was carried out, in particular national and international legal regulations were investigated in a detailed manner. In this respect, the comprehensive studies conducted by respectable researchers and authors in the international arena were addressed. Some national and international legal documents were also referred due to comprehensive approach adopted in this study.

Results and Discussion

It is pleasure, the reverse inclusion program which was implemented for the hearing-impaired students who continue to pre-school in New York City in 1968, to be implemented in our country. However, it can not be said enough of this step which was taken by the Ministry of Education for widespread of inclusion education. In the same way, it can be said

that the inclusion education model, which is applied for the education of the with cerebral palsy students and based on the reverse inclusion model, is not enough.

It is pleasure, the reverse inclusion program which was implemented for the hearing-impaired students who continue to pre-school in New York City in 1968, to be implemented in our country. However, it can not be said enough of this step which was taken by the Ministry of Education for widespread of inclusion education. In the same way, it can be said that the inclusion education model, which is applied for the education of the with cerebral palsy students and based on the reverse inclusion model, is not enough. However, This model is important because it is the Turkey's first and only pilot school which based on reverse inclusion model for the education of students with cerebral palsy. Because it is frequently emphasized that today's inclusion model should be applied not only to special needs students but also to all students.