

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler, Sorunlar ve Ailelerden Beklentilerin Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi (Karma Yöntem Araştırması)

Gülsün ŞAHAN¹, Mahir UĞURLU², Nihal ÖZDEMİR³ ve Ayşenur NAZİK⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri ortaya koymak, öğretmen görüşlerine göre sorunları belirlemek, ailelerden beklentileri değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini Bartın il merkezinde görev yapan kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda en fazla kaynaştırma öğrencisi olan 7 okulda görev yapan öğretmenler yer almıştır. Bu çalışma kaynaştırma eğitimindeki problemleri daha iyi anlamak, tespit etmek amacıyla nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin (2016) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği" ile, nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır. Kaynaştırma eğitimi yapan 74 öğretmenden alınan veriler nicel olarak değerlendirmeye alınmıştır. Nitel değerlendirme için 29 öğretmenin görüşü incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmen görüşleri arasında rehberlik araştırma merkezi ve aileler alt boyutlarında ve yaş gruplarına göre sivil toplum örgütleri alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında rehber öğretmenler ve okul idarecileri boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu, branşlara göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ailelerden yeterli ve bilinçli düzeyde destek alamadıkları, eğitim süreci içerisinde kazandırılan becerilerin ev ortamında aile tarafından desteklenmediği ayrıca ailelerin okul ile iletişimin çok az olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen beklentileri arasında velilerin okulla daha fazla ilişki kurması, veli toplantılarına katılmasının önemli olduğu, ailelerin çocukları ile daha fazla ilgilenmesi ayrıca okulda yapılan etkinliklerin evde daha fazla desteklenmesi gerektiği yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, Engelli bireyler, Kaynaştırma öğretmeni, Özel eğitim

Analysis of Factors, Problems and Expectations from Families Affecting the Success of Inclusive Practices According to Teachers' Views (Mixed Method Research)

Abstract

The aim of this study is to identify the factors affecting the success of inclusion practices according to the teachers engaged in inclusion education, to determine the problems according to the opinions of the teachers, to evaluate the expectations of families. The universe of research is composed of teachers who serve in the provincial center of Bartın, providing integration education. Teachers working in 7 schools with the highest inclusion students took part in the sample group. In this study, quantitative and qualitative approaches were used together in order to better understand and identify the problems in inclusion education. Quantitative data were obtained with the "Factors Affecting the Success of Integration Practices Scale" developed by Ahmetoğlu, Ünal, and Ergin (2016), and qualitative data were obtained with semi-structured interview forms developed by researchers. The data obtained from 74 teachers who teach inclusive education were evaluated quantitatively. For qualitative evaluation, 29 teachers opinions were examined. As a result, there was significant statistical difference among the guidance research centre, parents and ages group in terms of the non-governmental organizations sub-dimension. Based on findings, there was significant statistical difference among school counselor and school administrators in terms of the professional experiences of teachers in the sub-dimensions, but not according to the branches. The result of this study is to reveal that teachers do not receive sufficient and conscious support from families, the skills acquired during the education process are not supported by the family in the home environment, and there is little communication between families and the school. Among the expectations of teachers, it is stated that it is important for parents to establish more relations with the school, to attend parent meetings, that families should be more interested in their children and that activities at school should be supported more at home.


Key Words: Inclusive education, Disabled individuals, Mainstream teacher, Special education


Atıf İçin / Please Cite As:


Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, M ve Naz, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (Karma Yöntem Araştırması). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.


Geliş Tarihi / Received Date: 08.09.2020

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.12.2020

¹ Doç. Dr.- Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gsahan@bartin.edu.tr -  ORCID: 0000-0002-1215-9727

² Arş. Gör.- Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mugurlu@bartin.edu.tr -  ORCID: 0000-0003-4005-4882

³ Öğr. Gör.- Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nozdemir@bartin.edu.tr -  ORCID: 0000-0003-4587-2729

⁴ Öğr. Gör.-Bartın Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu, anazik@bartin.edu.tr -  ORCID: 0000-0002-8030-6071

Giriş

Bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılaması ve toplumla etkileşim halinde olmasının yolu kişinin iyi bir eğitim almasıyla mümkündür. Çağdaş toplumlarda eğitimde fırsat eşitliği ilkesine bağlı olarak, toplumdaki normal gelişim gösteren bireyler ile özel gereksinimi olan bireyleri ayırt etmeden herkesin eşit eğitim hakkı olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bütün çocuklara, ihtiyaçları doğrultusunda eşit Şekilde eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Őahbaz ve Kalay, 2010, s. 2). Özel gereksinimi olan birey, “eşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılıklar gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2012, s. 1). Bu tanım kapsamında, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi söz konusu olduğunda okul öncesinden başlayarak eğitimlerine önem verilmesi gerektiği, özel gereksinimli çocukların gelişimsel yetersizliklerinden dolayı normal gelişim gösteren çocuklara göre birçok beceriyi daha yavaş öğrendikleri, bu gibi nedenlerle daha yoğun ve sistemli eğitim almaları gerektiği söylenebilir (Işık, 2018, s. 21). Ayrıca, zel gereksinimi olan çocuklara okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim döneminde verilen eğitimlerin, onların ileriki eğitim ve meslek yaşantılarını da önemli lde etkilemekte olup özel gereksinimi olan çocuklara gerekli olan eğitim fırsatının verilmemesi, onların eğitim yaşantılarında giderilmesi zor durumlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Bozarslan Malkoç, 2010, s. 8).

Kaynaştırma uygulamaları yetersizliğe sahip olan bireylere farklı alanlardaki gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Yetersizliği olan bireyler tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda daha fazla sosyal etkileşim kurmakta; dil, iletişim ve akademik beceriler için uygun rol modeller görme olanağı elde etmektedir. Kaynaştırma ortamları en az kısıtlayıcı ortamlar olduğundan topluma uyum becerileri açısından yetersizliğe sahip bireyler için ayrı eğitim ortamlarına göre daha uygundur. Ayrıca kaynaştırma eğitimi tipik gelişim gösteren akranlar için de olumlu katkılar sağlamaktadır (Loreman, Deppeler ve Harvey, 2005). Özel gereksinimi olan bireylerin, sosyalleşebilmesi ve toplum içerisinde bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmesi için eğitim kademesinin her bir aşamasında eğitim desteği almaları gerekmektedir. Özel gereksinimi olan öğrenciler iki farklı Şekilde eğitim almaktadırlar. Birincisi kaynaştırma eğitimi adı verilen, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel sınıflarda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte branş öğretmenleri tarafından verilen eğitimidir. İkincisi ise normal gelişim gösteren akranlardan ayrı bireylerin farklılıklarına göre hazırlanan programlarla özel eğitimciler tarafından uygulanan eğitimidir (MEB, 2012). Özel gereksinimi olan öğrencileri, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine bağlı olarak, okul öncesi dönemden başlayarak normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimine dhil edilmeleri gerekmektedir. Kaynaştırma eğitiminin başta özel gereksinimli bireye olmak üzere tipik gelişim gösteren çocuğa, çocukların ailelerine ve kaynaştırma ğretmeni açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir (Akman, Mercan Uzun ve Yazıcı, 2018, s. 108). Kaynaştırma eğitimi amacıyla normal akranları ile aynı sınıfa gelen öğrencilerin engel düzeyleri düşüktür, dersi sürdürebilecek iletişim özellikleri bulunmakta olup bu tip öğrenciler yaklaşık olarak on beş dakika yerlerinde sabit oturabilmektedirler (Vural, 2007; Yazıcıoğlu, 2018 Akt: Bulu ve Hotaman, 2020, s. 717). Kaynaştırma eğitimi yapan ğrenci sınıfın ders akışını bozmayacağından hem öğrenciye yararı olacak, hem de diğer öğrenciler farklı bireylerle bir arada olmayı deneyimlemiş olacaklardır. Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en st düzeyde faydalanabilmesi gerekmektedir. Bu ğrencilerin eğitimlerinin başarıya ulaşmasında etki eden evre, fiziksel ortam, araç gereç gibi birçok etmen önemli olmakla birlikte eğitim veren öğretmenlerin ve ebeveynlerinin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşleri kaynaştırma eğitimini etkileyen en önemli unsurlardan biri iken (Işık, 2018, s. 21), başarılı bir kaynaştırma için önemli faktörlerden birinin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin istekli ve kabul edici olması vurgulanmakta olup sınıfta kaynaştırma ğrencisi olan ğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırma ortamı yaratması için bazı özelliklere sahip olması başarılı bir kaynaştırma için; kaynaştırma ğrencisi için öğretmenlerin değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarına dahil olması, özel gereksinimi olan çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ğretim ortamı için öneriler geliştirebilmesi, ebeveynlere yol gösterebilmesi ve gerekli durumlarda onlarla etkileşime geçebilmesi ve sınıf içerisinde tüm çocuklara eşit imkanlar sunabilmesi gerekmektedir. Batu (2000, s. 40). Milli Eğitim Bakanı 2020 yılı bt sunuşunda devlet okullarında kaynaştırma eğitimi gören engelli ğrenci sayısı 2019 yılı itibarıyla 295 bin 697 olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitimlerini sürdüren öğrenciler için eğitim kurumlarında destek eğitim odaları olduğu ve bu öğrencilerin eğitim hizmetlerinden maksimum seviyede yararlanmaları temel amaçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda 12.807 destek eğitim odası ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla

eğitimlerini sürdüren öğrencilere destek eğitim hizmeti verilmektedir. 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında destek eğitim odalarında 44.206 öğrenciye 73.027 öğretmen ile destek eğitim hizmeti verilmiştir (Ayvaz Öztürk, 2020, s. 73).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde personel eğitimi ve personel tutumuna yönelik çalışmaların ilk sıralarda yer alması, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının istenilen düzeyde olmadığı dikkate alındığında beklenen bir durumdur (Gün Şahin ve Gürbüz, 2016, s. 142; Sucuoğlu ve Akalın, 2010, s. 19; Aküzüm ve Altunhan, 2017, s. 780; Nazif Toy ve Duru, 2016, s. 47). Mevcut eğitimciler üzerinde yapılan araştırmaların yanı sıra, geleceğin öğretmenleri olan çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının eğitimlerine ve tutumlarına yönelik araştırmalar olduğu da görülmektedir (Öztürk, Ballıoğlu ve Şen; 2014, s. 2). Sanır'ın (2009) bir çalışmasına göre öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin özellikleriyle ilgili yeterli bilgileri bulunmadığı, bu öğrencileri isteyerek almadıkları, bu çocuklarla eğitim yapmanın zor olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına göre geride oldukları, bu konuda eğitim almadıkları ve branşlarının özel eğitim olmadığı, öğrencilerin akademik başarısızlıklarının engellerinden kaynaklı olduğunu düşündükleri ayrıca ailelerin de çocuklarının engel türleri ve kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çocuklarının normal okullarında eğitim görmesini istedikleri anlaşılmıştır. Kaynaştırma eğitiminin başarısında ailede oldukça önemlidir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri her yönüyle tanıyan aileler çocuklarının okul içi ve okul dışı eğitimlerinde önemli bir rol üstlenirler (Berkant ve Atılın, 2017). Kaynaştırma uygulamalarının başarısı kaynaştırma için gerekli desteklerin sağlanması ile mümkün olabilmektedir. Kaynaştırma desteğinin sağlanması için başlıca modeller arasında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, öğretmen yardımcılardan destek alınması, gezici öğretmenlik uygulaması yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler devam ettikleri sınıfın müfredatını ve eğitim programını izlerler. Bununla birlikte kaynaştırma öğrencileri için yetersizlik türü ve düzeyleri, özellikleri, performans düzeyleri, yeterliliklerine göre programlarda uyarlamalar ve düzenlemeler yapılır. Kaynaştırma uygulamaları programlarında müfredat uyarlamaları, öğretimsel uyarlamalar, materyal uyarlamaları, ortam uyarlamaları bulunmaktadır (Batu, 2008; Akçin, 2017). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış Berkant ve Atılın'ın (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşamış oldukları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Türkiye' de kaynaştırma uygulamalarından istenilen faydanın sağlanabilmesi için birtakım düzenleme ve değişikliklere ihtiyaç vardır, bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen etmenlerin anlaşılması için var olan durumun saptanması gerekmektedir (Ahmetoğlu, Ünal, Ergin, 2016). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açılarının neler olduğu incelendiğinde, elde edilen sonuçların kaynaştırmaya yönelik başarının eğitimcilerden kaynaklandığı ve eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüş bildirdikleri (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004; Orel, Zerey ve Töret 2004; Şekercioğlu, 2010) olumlu görüşler belirtilmesine rağmen, aksi görüşlerin de olduğu belirlenmiştir (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Uysal, 2004). Ancak başarılı bir kaynaştırma uygulamasının tek ögesi eğitimciler değildir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, okul yöneticileri, aileler, eğitim ortamları ve özel eğitim destek hizmetleri de bir bütün olarak etkilidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009). Konu ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen kaynaştırma eğitiminde yaşanan sıkıntıların devam ettiği, bu nedenle bu konuda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. Kısacası kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için öğretmen görüşlerine göre sorun ve çözüm önerilerinin saptanması, bu eksikliklerin giderilmesi ve doğru uygulamaların yapılması önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimi olan öğrencilerin birbirine uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu çalışmanın ilgili literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlere göre kaynaştırma eğitiminin başarısını ortaya koymak, sorun ve çözüm önerilerini değerlendirmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında yaş gruplarına göre fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyime göre fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında branşlara göre fark var mıdır?
5. Öğretmenlere göre kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

6. Öğretmenlerin ailelerden beklediği destekler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada sorunların daha iyi anlaşılması amacıyla nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Karma yöntemlerde bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasının aşamasında diğer yöntemin sonuçlarını kullanma Tamamlayıcı Karma Yöntem olarak açıklanmaktadır, amaç hem de olayı farklı açılardan ölçmek hem de ayrıntılı hale getirmek için kullanılmış olup her bir veri analizi türü bir diğerini tamamlamıştır. Farklı yöntemler kullanmadaki amaç bulguların tutarlılığını sağlamak değildir (Greene vd. 1989, Giannakaki, 2005 Akt: Baki ve Gökçek, 2012, s. 4). Nicel araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konu ya da olaylara ilişkin araştırmaya katılanların ilgi, beceri, düşünce, yetenek, tutum, düşünce gibi özelliklerini belirlemek için evrenden seçilen örneklem gruba ilişkin bilgilerin toplandığı araştırmalardır (Karasar, 2011). Bu çalışmanın nicel analizleri SPSS programları ile analiz edilmiş, t testi, ANOVA ve post hoc (LSD Testi) testleri yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın il merkezinde görev yapan kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 74, çalışma grubunda 29 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem seçiminde Rehberlik Araştırma Merkezinden talep edilen istatistiksel veriler doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sayısının fazla olduğu 7 okulda görev yapan öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda 46 kadın, 28 erkek öğretmen bulunmaktadır. Bunlardan 42 kişi 30-39 yaş, 20 kişi 20-29 yaş, 9 kişi 40-49 yaş, 3 kişi 50-59 yaş aralığındadır. 30 kişi 6-10 yıl, 22 kişi 1-5 yıl, 10 kişi 11-15, 6 kişi 16-20 yıl, 6 kişi 20 yıl üzerinde mesleki deneyime sahiptir. Branşlarını ise 12 kişi belirtmemiş, 9 kişi sınıf öğretmeni, 12 kişi matematik, 7 kişi Türkçe, 6 kişi İngilizce, 6 kişi edebiyat, 6 kişi fen bilimleri, 4 kişi özel eğitim, 3 kişi bilişim, 3 kişi sosyal bilgiler, 3 kişi çocuk gelişimi branşındadır. Ayrıca öğretmenlerin tamamının görüşleri formlar yardımı ile yazılı olarak alınmıştır. İncelenmeye uygun bulunan 29 öğretmen görüşü değerlendirilmiştir. Bu araştırma Bartın Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırması olup, veriler Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin (2016) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği" ile öğretmenlerden alınmıştır. Ölçekte 66 madde ve 10 faktör bulunmakta olup alınan puanın yüksek oluşu sorun düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca 3 özel eğitim alan uzmanı olan araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, özel eğitim ve eğitim yönetimi alanında görev yapan iki uzman görüşü ile son şekli verilmiş olup, kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve ailelerden beklentilere ilişkin öğretmen görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Alınan yazılı görüşler doküman incelemesine uygun olarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tamamına "Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği" uygulanmış, ölçeği uygun şekilde cevaplayan 74 kişinin görüşünden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği. Ölçek 5'li likert şeklinde 66 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi istatistiklerine ilişkin olarak alt boyutları belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Her bir alt boyut için ayrı ayrı madde toplam korelasyon katsayısı ve madde hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanmış ve madde geçerlik sonuçları elde edilmiştir. Benzer biçimde maddelerin ayırt etme gücünü belirleyebilmek için üst çeyrek ve alt çeyrekler arasında t-testi uygulanmış ve sonucunda ayırt etme güçleri yüksek olarak bulunmuştur. Ölçek ve alt boyutlar için Cronbach Alfa ve Rulon katsayılarının hesaplanmasıyla güvenilirlik belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda 10 alt boyuttan oluşan ölçek geçerli, güvenilir ve kullanılabilir. Tüm faktörlerden her biri için ayrı ayrı olarak iç tutarlık güvenilirliği belirlemek amacıyla madde toplam korelasyon ve madde hariç toplam korelasyon, Rulon (0.960 ile 0.707 arasında), Cronbach Alfa (0.947 ile 0.707 arasında) katsayıları belirlenmiştir. Bu analizlere göre tüm maddelerin faktör analiziyle belirlenen faktörleriyle iç tutarlık gösterdiği görülmüştür (Ahmetoğlu vd., 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin form kontrolleri yapıp uygun olmayan formlar değerlendirilme dışında tutulmuştur. Daha sonra kodlama hataları giderilerek uç değerler belirlenmiş ve veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını öğrenmek için Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri yapılmıştır ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine, yaş gruplarına, mesleki deneyimlerine ve branşlarına göre ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem için t Testi ve bağımsız örneklem için Tek Yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ve karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, analiz sonuçları bu bölümde yer almıştır.

Öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlere ilişkin bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeğine verdikleri cevaplar analiz edilmiş, test sonuçları aşağıda yer almıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre t testi sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Ölçek Alt Boyutları Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p	d
Sınıf Öğretmenleri	Kadın	46	47,50	2,952	72	1,171	.991	.04
	Erkek	28	47,64	3,059				
Rehber Öğretmenler	Kadın	46	16,12	1,576	72	1,099	.446	.72
	Erkek	28	17,31	1,688				
Uygulama	Kadın	46	29,55	1,604	72	1,630	.085	.87
	Erkek	28	31,00	1,696				
Mevzuat ve Yönetmelikler	Kadın	46	27,00	1,513	72	1,183	.079	.41
	Erkek	28	27,65	1,609				
Sivil Toplum Örgütleri	Kadın	46	20,51	1,216	72	-,596	.531	.41
	Erkek	28	21,01	1,272				
Rehberlik Araştırma Merkezi	Kadın	46	12,05	,866	72	1,781	.018*	.35
	Erkek	28	12,35	,871				
Okul İdarecileri	Kadın	46	12,50	,988	72	1,470	.109	.59
	Erkek	28	13,08	,989				
Aileler	Kadın	46	14,41	,817	72	1,995	.034*	.93
	Erkek	28	15,18	,844				
Fiziki Koşullar	Kadın	46	6,84	,453	72	1,439	.594	.43
	Erkek	28	7,04	,481				
Normal Gelişen Öğrenciler	Kadın	46	7,80	,444	72	-,346	.736	.22
	Erkek	28	7,90	,454				

* p < ,05

Tablo 1’deki analiz sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılık olan ölçek alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre fark olduğu ortalama puanları incelendiğinde ise rehberlik araştırma merkezi alt boyutuna ilişkin cinsiyete göre fark olduğu, ortalama puanlar erkek (12,35) > kadın (12,05); aileler alt boyutuna ilişkin cinsiyete göre o fark olduğu, ortalama puanlar erkek (15,18) > kadın (14,41) olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre yapılmış ANOVA testi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yaş Grublarına Göre Öğretmenlerin Ölçek Alt Boyutları Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²
Sınıf Öğretmenleri	Gruplar Arası	73.043	3	24.348	.157	.925	.001
	Gruplar İçi	10850.106	70	155.002			
	Toplam	10923.149	73				
Rehber Öğretmenler	Gruplar Arası	144.096	3	48.032	1,132	.342	.046
	Gruplar İçi	2969.756	70	42.425			
	Toplam	3113.851	73				
Uygulama	Gruplar Arası	33.023	3	11.008	.233	.873	.010
	Gruplar İçi	3309.260	70	47.275			
	Toplam	3342.284	73				
Mevzuat ve Yönetmelikler	Gruplar Arası	13.700	3	4.567	.110	.954	.005
	Gruplar İçi	2911.165	70	41.588			
	Toplam	2924.865	73				
Sivil Toplum Örgütleri	Gruplar Arası	167.401	3	55.800	2,304	.034*	.090
	Gruplar İçi	1695.086	70	24.216			
	Toplam	1862.486	73				
Rehberlik Araştırma Merkezi	Gruplar Arası	19.750	3	40,139	.479	.698	.020
	Gruplar İçi	961.115	70	9,540			
	Toplam	980.865	73				
Okul İdarecileri	Gruplar Arası	84.603	3	28.201	1,680	.179	.067
	Gruplar İçi	1174.910	70	16.784			
	Toplam	1259.514	73				
Aileler	Gruplar Arası	20.528	3	6.843	.556	.646	.023
	Gruplar İçi	861.310	70	12.304			
	Toplam	881.838	73				
Fiziki Koşullar	Gruplar Arası	8.128	3	2.709	.759	.521	.031
	Gruplar İçi	249.926	70	3.570			
	Toplam	258.054	73				
Normal Gelişen Çocuklar	Gruplar Arası	10.493	3	3.498	1,031	.384	.042
	Gruplar İçi	237.467	70	3.392			
	Toplam	247.959	73				

* p < ,05

Tablo 2'deki analiz sonuçları incelendiğinde ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olan alt boyutlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapmak üzere Post Hoc tekniklerinden LSD Testi yapılmıştır. Test sonucunda ulaşılan analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Yaş Grublarına Göre Öğretmenlerin Ölçek Puanları İçin Uygulanan ANOVA Testi Sonucu Anlamlı Farklılık Olan Ölçek Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Post Hoc (LSD Testi) Sonuçlar

Alt Boyutlar	Post Hoc (LSD)	
	Grup Karşılaştırmaları	p
Sivil Toplum Örgütleri	20-29 Yaş – 30-39 Yaş	.332
	20-29 Yaş – 40-49 Yaş	.638
	20-29 Yaş – 50-59 Yaş	.023*
	30-39 Yaş – 40-49 Yaş	.220
	30-39 Yaş – 50-59 Yaş	.054
	40-49 Yaş – 50-59 Yaş	.017*

* p < ,05

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar ile yaş grupları arasında sadece sivil toplum örgütleri ölçek alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda 20-29 Yaş – 50-59 Yaş (p=,023) ve 40-49 Yaş – 50-59 Yaş (p=,017) arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Ölçek Alt Boyutları Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Sınıf Öğretmenleri	Gruplar Arası	68.257	4	49.742	.458	.452	.006
	Gruplar İçi	11940.574	69	163.210			
	Toplam	12008.831	73				
Rehber Öğretmenler	Gruplar Arası	136.133	4	96.522	2,011	.028*	.053
	Gruplar İçi	2440.277	69	84.002			
	Toplam	2576.410	73				
Uygulama	Gruplar Arası	22.334	4	9.366	.523	.581	.005
	Gruplar İçi	4107.330	69	37.475			
	Toplam	4129.664	73				
Mevzuat ve Yönetmelikler	Gruplar Arası	11.880	4	12.856	.239	.774	.005
	Gruplar İçi	2544.334	69	34.112			
	Toplam	2556.214	73				
Sivil Toplum Örgütleri	Gruplar Arası	189.335	4	89.575	1,742	.223	.118
	Gruplar İçi	1414.782	69	45.053			
	Toplam	1604.117	73				
Rehberlik Araştırma Merkezi	Gruplar Arası	13.540	4	40,139	.165	.439	.016
	Gruplar İçi	811.364	69	13,224			
	Toplam	824.814	73				
Okul İdarecileri	Gruplar Arası	62.255	4	14.305	.887	.042*	.058
	Gruplar İçi	1013.874	69	19.145			
	Toplam	1076.429	73				
Aileler	Gruplar Arası	44.956	4	13.552	.420	.988	.065
	Gruplar İçi	651.859	69	19.748			
	Toplam	696.815	73				
Fiziki Koşullar	Gruplar Arası	23.452	4	5.849	.364	.710	.086
	Gruplar İçi	249.926	69	4.223			
	Toplam	273.378	73				
Normal Gelişen Çocuklar	Gruplar Arası	8.333	4	7.986	.689	.505	.023
	Gruplar İçi	362.021	69	5.566			
	Toplam	370.354	73				

* p < ,05

Tablo 4'deki analiz sonuçları incelendiğinde ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olan alt boyutlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırmalar yapmak üzere Post Hoc tekniklerinden LSD Testi yapılmıştır. LSD test sonucunda ulaşılan analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Ölçek Puanları İçin Uygulanan ANOVA Testi Sonucu Anlamlı Farklılık Olan Ölçek Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Post Hoc (LSD Testi) Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	Post Hoc (LSD)		
		Grup Karşılaştırmaları	p	
Rehber Öğretmenler	1-5 Yıl	1-5 Yıl – 6-10 Yıl	.999	
		1-5 Yıl – 11-15 Yıl	.783	
	6-10 Yıl	1-5 Yıl – 16-20 Yıl	.635	
		1-5 Yıl – 21 Yıl Üstü	.204	
	11-15 Yıl	6-10 Yıl – 11-15 Yıl	.023*	
		6-10 Yıl – 16-20 Yıl	.999	
	16-20 Yıl	6-10 Yıl – 21 Yıl Üstü	.436	
		11-15 Yıl – 16-20 Yıl	.011*	
	21 Yıl Üstü	11-15 Yıl – 21 Yıl Üstü	.453	
		16-20 Yıl – 21 Yıl Üstü	.999	
	Okul İdarecileri	1-5 Yıl	1-5 Yıl – 6-10 Yıl	.226
			1-5 Yıl – 11-15 Yıl	.308
6-10 Yıl		1-5 Yıl – 16-20 Yıl	.563	
		1-5 Yıl – 21 Yıl Üstü	.999	
11-15 Yıl		6-10 Yıl – 11-15 Yıl	.999	
		6-10 Yıl – 16-20 Yıl	.038*	
16-20 Yıl		6-10 Yıl – 21 Yıl Üstü	.635	
		11-15 Yıl – 16-20 Yıl	.999	
21 Yıl Üstü		11-15 Yıl – 21 Yıl Üstü	.999	
		16-20 Yıl – 21 Yıl Üstü	.018*	

* p < ,05

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar ile mesleki deneyimleri arasında rehber öğretmenler ve okul idarecileri ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda rehber öğretmenler alt boyutunda 6-10 Yıl – 11-15 Yıl ($p=,023$) ve 11-15 Yıl – 16-20 Yıl ($p=,011$); okul idarecileri alt boyutunda 6-10 Yıl – 16-20 Yıl ($p=,038$) ve 16-20 Yıl – 21 Yıl Üstü ($p=,018$) arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre ANOVA test sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçek Alt Boyutları Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Sınıf Öğretmenleri	Gruplar Arası	93.585	11	103.441	.965	.359	.004
	Gruplar İçi	22545.021	62	605.014			
	Toplam	22638.606	73				
Rehber Öğretmenler	Gruplar Arası	863.485	11	225.472	1,548	.667	.120
	Gruplar İçi	6358.401	62	199.502			
	Toplam	7221.886	73				
Uygulama	Gruplar Arası	53.811	11	44.585	.969	.155	.004
	Gruplar İçi	12566.931	62	61.136			
	Toplam	12620.742	73				
Mevzuat ve Yönetmelikler	Gruplar Arası	56.423	11	69.520	.554	.805	.388
	Gruplar İçi	89.075	62	62.287			
	Toplam	145.498	73				
Sivil Toplum Örgütleri	Gruplar Arası	695.630	11	135.846	2,736	.999	.085
	Gruplar İçi	7447.586	62	84.036			
	Toplam	8143.216	73				
Rehberlik Araştırma Merkezi	Gruplar Arası	55.260	11	59,299	.720	.205	.080
	Gruplar İçi	633.541	62	50,112			
	Toplam	688.801	73				
Okul İdarecileri	Gruplar Arası	199.455	11	48.808	.368	.447	.052
	Gruplar İçi	3662.736	62	51.130			
	Toplam	3862.191	73				
Aileler	Gruplar Arası	87.114	11	13.552	.801	.688	.090
	Gruplar İçi	882.793	62	19.748			
	Toplam	969.907	73				
Fiziki Koşullar	Gruplar Arası	56.201	11	52.663	.568	.875	.097
	Gruplar İçi	525.141	62	76.487			
	Toplam	581.342	73				
Normal Gelişen Çocuklar	Gruplar Arası	78.578	11	24.559	.445	.237	.101
	Gruplar İçi	702.436	62	22.471			
	Toplam	781.014	73				

* $p < ,05$

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde branşlara göre ölçeğin sınıf öğretmenleri ($t=,965$; $p=,359$), rehber öğretmenler ($t=1,548$; $p=,667$), uygulama ($t=,969$; $p=,155$), mevzuat ve yönetmelikler ($t=,554$; $p=,805$), sivil toplum örgütleri ($t=2,736$; $p=,999$), rehberlik araştırma merkezi ($t=,720$; $p=,205$), okul idarecileri ($t=,368$; $p=,447$), aileler ($t=,801$; $p=,688$), fiziki koşullar ($t=,568$; $p=,875$) ve normal gelişen öğrenciler ($t=,445$; $p=,237$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlere göre kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin açık uçlu sorularla kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bekledikleri aileler desteklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri alınmış, veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinde Karşılaştıkları Sorunlar

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri ile yaşadıkları sorunlar	Kişiler	n
Öğrenciler yetersizlik durumunu suistimal etmektedir	K1, K2, K21, K27	4
Davranış problemleri vardır	K2, K11, K24	3
Öz bakım becerilerinde yetersizlik vardır	K19, K23	2
Öğrencilerin düşük düzeydeki okullara yönlendirilmesi gerekir	K4, K25	2
Öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda yeterlidir	K3	1
Bazı sınıflarda kaynaştırma öğrenci sayısının yüksek olduğu görülmektedir	K5	1
Bazı öğrencilerin değerlendirilmesinde sıkıntılar bulunmaktadır	K6	1
Program yetiştirme kaygısı vardır	K8	1
Bu öğrencilerin uzman desteğine ihtiyacı vardır	K13	1
Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir	K15	1
Özel eğitim destek odalarına ihtiyaç bulunmaktadır	K27	1

Tablo 7. incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde kaynaştırma öğrencileri ile yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde yetersizlik durumunu suistimal etme (4), davranış problemleri (3), öz bakım becerilerinde yetersizlik (2), gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin düşük düzeydeki okullara yönlendirildiği (2), sorunların öğretmen yetersizliğinden kaynaklanmadığı, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli olduğu (1), bazı sınıflarda kaynaştırma öğrenci sayısının yüksek olduğu ve akran zorbalığı sorunları olduğu (1), bazı öğrencilerin değerlendirilmesinde sıkıntılar bulunduğu (1), öğretmenlerde program yetiştirme kaygısının bulunduğu (1), öğrencilerin uzman desteğine ihtiyacının olduğu (1), ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği (1), özel eğitim destek odalarına ihtiyaç bulunduğu (1) görülmektedir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencileri ile çalışırken karşılaştıkları diğer sorunlardan ilk olarak özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik durumlarını suistimal ettikleri vurgulanmıştır. Bir öğretmen;

“Öğrenci, durumunun farkına varıp bu durumu suistimal etmesi ve diğer arkadaşlarına karşı koz olarak kullanması büyük bir sorun oluşturmaktadır. Derslerde özel gereksinimli öğrencimiz öğretmen ve arkadaşları tarafından ayrıcalık istemektedir” (K1) bu durumda öğretmenimiz sınıf içerisinde sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Bir başka öğretmen da aynı konuya dikkat çekerek;

“Öğrenciler çalışmalara katılmamaktadır. Özel gereksinimli öğrencimiz “nasıl olsa mezun oluruz düşüncesine hakimdir ve bu sebepten sorumluluk almaktan ve ödevlerini yapmaktan kaçınmaktadırlar” (E2) diyerek yaşanan sorunlara dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen ise;

“Bazı kaynaştırma öğrencileri devamsızlık haklarının diğer öğrencilerden fazla olduğunu bildikleri için bilerek devamsızlık yapmaktadırlar ve özel gereksinimli öğrenci kaynaştırma öğrencisi nasıl olsa kalma düşüncesiyle sınav sorularını okumak bile istememekteyler ve sadece sınav sorularından birkaçını yapmaktadırlar” (K27) diyerek özel gereksinimli öğrencilerimizin yetersizlik durumlarını eğitim süreçlerinde suistimal ettikleri vurgulanmıştır. Bir diğer problemin ise;

“Ergenlik döneminde ortaya çıkan davranış problemleri” (K11) diyerek özel gereksinimli öğrencilerin problemleri davranışlarını kontrol altına almada sorun yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir. Bir diğer öğretmen adayı ise;

“Öz bakım becerileri, aileler tarafından özel gereksinimli çocuklarına öğretilmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, sınıf içerisinde ya da okul içerisinde planlanan sosyal etkinliklere daha fazla katılım sağlanmaları için desteklenmelidir” (K23). Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında ailelerden bekledikleri ek desteğin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin problemleri davranışları, öz bakım becerilerindeki yetersizlikler ve buna ek olarak bu öğrencilerin yetersizlik türlerini suistimal etme durumu ile sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlere son olarak bu konuda eklemek istedikleri konuların neler olduğu sorulmuş alınan cevaplar incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bir öğretmen kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenlerin yeterli olduğunu, var olan olanaklara göre davrandıklarını belirtmiş;

“Öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşünmüyorum. İmkân dâhilinde hareket edebiliyoruz” (K3) demiştir. İki öğretmen ise kaynaştırma uygulamasının eğitim düzeyi yüksek Fen ve Anadolu Liselerinde de yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu öğretmenlerden birisi;

“İyi liselerde de bu öğrencilere kontenjan ayrılması” (K4) gerektiğini, bir diğeri de;

“Normal eğitimde bu çocukların bulunmasını çok doğru ve adil bulmuyorum. Eğer doğru bir uygulamaysa fen lisesi ve diğer Anadolu liselerinde de bu çocukların olması gerekir. Bu tür alt kültürün geldiği okulların eğitimi normalde sıkıntılı

iken kaynaştırmalarla daha da sıkıntılı oluyor. Bazı sınıflarda o kadar çok kaynaştırma var ki sınıf kaynaştırma öğrencilerin seviyesine düşüyor “(K25) diyerek yaşanan olumsuzluğa dikkat çekmiştir. Bu sorunlardan başka bir öğretmen;

“Bir sınıfta eğitim gören dört veya altı kaynaştırma öğrencisine, akran zorbalığını bertaraf ederek nasıl ulaşacağımı, bir yandan diğer öğrencilerin akademik seviyelerini nasıl yükselteceğimi bilemediğim zamanlar oluyor “(K5) demektedir. Bir başka öğretmen ise;

“Rehabilitasyon merkezleri ve bilinçsiz aileler yüzünden herhangi bir zihinsel sıkıntısı olmasa dahi en azından öğrenme güçlüğü raporu alırsız denilip çocukların etiketlenmesi problemi olduğunu düşünüyorum “(K6) demektedir. Programdan kaynaklı soruna dikkat çeken bir öğretmen de;

“Kendi müfredatımızı yetiştirmekte zorlanıyoruz. Kaynaştırma öğrencilerimiz için özel destek odaları olmadığı için yeteri kadar vakit ayıramıyoruz. Kaynaştırma öğrencileri için özel alanlar oluşturulursa onlara daha kolay destek olabiliriz “(K8). Demektedir. Bir diğer öğretmen de kaynaştırma öğrencilerinin en az haftada bir kez özel eğitim uzmanı öğretmenden ders alması gerektiği konusuna dikkat çekmiş;

“Kaynaştırma öğrencilerinin en az haftada bir gün kendi gibi kaynaştırma olan öğrencilerle bir araya gelip uzman öğretmenlerden eğitim alması“ (K13) gerektiğini vurgulamıştır. Ailelerin daha bilinçli olması gerektiğini belirten bir öğretmen de;

“Ailelerin bu konularda özellikle bilinçlendirilmesi gerekiyor. Çünkü veliler bu konuya sade para açısından yaklaşmakta. Onlar için önemli olan çocuklarına rapor alıp para gelmesi Buna bağlı olarak gerekli kurumların, öğretmenler “olumsuz” rapor etmesine rağmen “olumlu rapor”, “zihinsel engelli” vs. gibi rapor vermeleri. Bu konunun önüne geçilmesi gerekiyor, sadece gerçekten gerekli olanlara rapor verilmesi lazım. Belirli dönemlerde okulların bilgilendirilmesi gerekiyor Tıpkı sizin yaptığımız gibi okullara uzman kişilerin gelerek eğitim vermesi gerekiyor. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik odaların, destek eğitimine ait araç gereçlerin sağlanması gerekli. Çalıştığım okulda 100 öğrenci bulunmakta yaklaşık 35 öğrencimiz kaynaştırma, bu konuya çözüm bulunmasını talep ediyoruz. Sınıflarda raporu olan ve olmayan çok fazla davranış problemi olan öğrencimiz var. Genel olarak öğretmen yetkileri artırılmalı “(K15) demiştir. Son sırada özel sınıfların olması gerektiğine dikkat çeken bir öğretmen ise;

“Özel öğrencilerin destek odalarında (sınıflarında) eğitimlerini yapması gereklidir. Bu bağlamda okullarda özel sınıflar olmalıdır” (K27) diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinde rastladıkları sorunlara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin kendi durumlarını suüstimal ettikleri, davranış problemlerinin olduğu ve öz bakım becerilerinde yetersizliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olduklarını düşündükleri, bu öğrencilerin eğitim düzeyi yüksek okullara da yönlendirilmesi gerektiğini, bazı sınıflarda kaynaştırma öğrenci sayısının yüksek olması, akran zorbalığı gibi sorunlar olduğu, bazı öğrencilerin değerlendirilmesinde sıkıntılar olduğunu, program yetiştirme kaygısının kaynaştırma öğrencilerinin ihmaline neden olduğu ya da sınıfın düzeyini düşürdüğü, bu öğrencilerin uzman desteğine ihtiyacının bulunduğu, özel eğitim destek odalarına ihtiyaç bulunduğu, ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği gibi sorunlar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlere Göre Ailelerden Beklentilere İlişkin Bulgular

Öğretmenlere kaynaştırma öğrencilerinin başarılı olması için ailelerden beklentileri sorulmuş, öğretmenlerin bekledikleri desteklerin neler olduğuna ilişkin bulgular Tablo 8.de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Ailelerden Bekledikleri Destekler

Öğretmenlere göre kaynaştırma eğitiminde aileden beklenen destekler	Kişiler	n
Okul ziyaretlerinin yapılması /veli toplantılarına katılım sağlanması	K7, K14, K16, K18, K19, E20, K22, K23, K25, K26, K27	12
Özel gereksinimli çocuklarına daha fazla ilgi göstermeleri	K1, K6, K8, K12, K13, K17, K18,E20, K22, K23, K26	11
Okulda yapılan çalışmaların ya da uygulamaların evde desteklenmesi	K1, K19, K23, K26	4

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında eğitim verdikleri özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinden beledikleri desteklere ve bu öğrencilerle eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, ailelerin okul ziyaretlerini yapması ve veli toplantılarına katılım sağlaması (12), aileler tarafından özel gereksinimli çocuklarına daha fazla ilgi göstermeleri (11), okulda yapılan çalışmaların ya da uygulamaların aileler tarafından evde desteklenmesi (4) gibi destekler beledikleri anlaşılmaktadır. İlk sırada bir öğretmen;

“Ailelerin okul ve öğretmen ile işbirliğini güçlendirmesi gerekmektedir. Veli toplantılarına katılım sağlamalıdır. Öğretmen-veli ilişkisinin/iletişiminin sıkı olması” (K19) diyerek kaynaştırma eğitimi kapsamında okullara yerleştirilen öğrencilerinin eğitimi başarılı olması okul, öğretmen ve aile işbirliğine bağlı olduğu vurgulanmıştır. Bir diğer öğretmen okulda kaynaştırma öğrencileri ile çalışırken aile tarafından yeterli desteği alamadıklarını vurgulamıştır. Bir öğretmen;

“Ailenin kesinlikle evde destek vermesini, sınıf içerisinde neler yapıldığı konusunda bilgilenmesini, okulda verilen eğitimin evde desteklenmesini ve sık sık okul ziyareti yapıp çocuklarının durumunu öğretmenlerle görüşmesini istiyorum” (E20) demektedir. Bu eğitim sürecinin evde gerçekleşmemesi nedeniyle kaynaştırma eğitimi alan öğrencinin ve ders veren öğretmenin sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Bir başka öğretmen da aynı konuya dikkat çekerek;

“Okulda kaynaştırma öğrencilerine ayırdığımız vakit kısıtlı olduğundan ailelerinde evde çocuklara yardımcı olması gerektiğini düşünmekteyim. Böylece çocuklar da biraz daha ilerleme kaydedebiliriz” (K8) olduğunu belirtmiştir. Bir diğer problem aile ilgisizliğidir. Bir öğretmen;

“Aileleri ilgisiz olması, daha doğrusu çocukları hakkında bilgileri olamaması ve bu sebepten yeterli derecede yardımcı olacak seviyede değildir” (K25) diyerek ailelerin çocukları konusundaki ilgisiz oluşlarına dikkat çekmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ailelerden yeterli ve bilinçli düzeyde destek alamadıklarını, eğitim süreci içerisinde kazandırılan becerilerin ev ortamında aile tarafından desteklenmediği ve buna ek olarak ailelerin okul ile iletişimin çok az olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetine göre ölçeğin sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, uygulama, mevzuat ve yönetmelikler, sivil toplum örgütleri, okul idarecileri, fiziki koşullar ve normal gelişen öğrenciler alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı, rehberlik araştırma merkezi ve aileler alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonucu sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, uygulama, mevzuat ve yönetmelikler, sivil toplum örgütleri, okul idarecileri, fiziki koşullar ve normal gelişen öğrenciler boyutunda sonucu destekleyen Demir ve Açar'ın (2011) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini incelemiş, cinsiyete göre kaynaştırma uygulamasında herhangi bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuş olup sadece Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve aileler boyutunda sonucu desteklenmemiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte Camadan'ın (2012) araştırmasında BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ama kaynaştırma eğitimine yönelik erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tike' de (2007) yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetine göre BEP hazırlama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler konusunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Yine Yaylacı ve Aksoy (2016) ve Bek, Gülveren ve Başer (2009) tarafından yapılan çalışmalarda sırasıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmada yaş grupları arasında sadece sivil toplum örgütleri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın ise 20-29 Yaş ile 50-59 Yaş arasında ve 40-49 Yaş ile 50-59 Yaş arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonucu desteklemeyen Soyuyigit (2013) yaptığı bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları incelenmiş, bu çalışmada yaş ile kaynaştırma uygulamaları arasında bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında rehber öğretmenler ve okul idarecileri ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenler alt boyutunda 6-10 Yıl ile 11-15 Yıl ve 11-15 Yıl ile 16-20 Yıl, okul idarecileri alt boyutunda 6-10 Yıl ile 16-20 Yıl ve 16-20 Yıl ile 21 Yıl Üstü arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen Özcan (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Duygular, Tutumlar ve Kaygılar alt boyutunda mesleki deneyim süresi değişkenine göre anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerinde rastladıkları problemler arasında öğrencilerin kendi durumlarını suüstimal ettikleri, davranış problemleri ve öz bakım becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Az da olsa kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler bulunduğu anlaşılmıştır. Bu sonucu desteklemeyen bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010, s. 350). Elde edilen diğer sonuçlar arasında kaynaştırma öğrenci sayısının bazı sınıflarda yüksek olduğu, sınıflarda akran zorbalığına rastlandığı, bazı öğrencilerin değerlendirilmesinde sıkıntıların bulunduğu, yanlış değerlendirmelerin yapılabildiği, öğretmenlerin program yetiştirme kaygısının bulunduğu bu yüzden kaynaştırma öğrencilerinin ihmal edildiği ya da bu durumun sınıf düzeyini düşürdüğu, bu öğrenciler için özel eğitim destek odalarına ihtiyaç bulunduğu anlaşılmıştır. Benzer bir çalışmada öğretmenler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrencilerle ilgili olarak destek eğitim odasının oluşturulmasını, uygulamaya yönelik olarak ise program yoğunluğun azaltılmasını istemektedir (Berkant, Atılđan, 2017). Çalışma sonuçları arasında kaynaştırma öğrencilerinin uzman desteğine, ailelerin bilinçlendirilmesi ve kaynaştırma öğrencilerinin her tür okula yönlendirilmesi gerektiği vb. sıralanabilir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik eğitim yöntemlerinin çok iyi olarak bilmedikleri anlaşılmıştır, bu sonucu destekleyen İzci'nin (2005) çalışmasında okullardaki kaynaştırma eğitimini hizmet içi eğitim görmüş öğretmenlerin verdiğini, birçoğ öğretmen de özel eğitim konusunda herhangi bir sertifikasının olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulguyu destekleyen bir başka çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma ve özel eğitim alanında bilgi ve deneyim eksikiği, kaynaştırma eğitimine yeterli zaman ayıramadıkları belirtilmektedir (Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014, s. 401). Bu çalışmanın sonuçlarına göre özel eğitim alanında öğretmen eksiklikleri, bulunmaktadır ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarının kaynaştırma eğitiminde problem yaşanmasına neden olduğu anlaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının daha etkili bir şekilde yapılabilmesi için bilgi ve donanım eksikliklerinin giderilmesi, öğretmen eğitimlerinin artırılması, normal gelişim gösteren çocukların olumsuz tutum ve davranışlarını iyileştirmeye yönelik planlamalar yapılması önerilmektedir. Öğretmen ve okulda bulunan diğer personelin kaynaştırma eğitimi öncesinde ve kaynaştırma eğitimi yapılırken engelli öğrenciler ve engellerine yönelik bilgi verilmesi onların bu eğitime hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu eğitimleri alan öğretmenler bu öğrencileri daha iyi anlayacak ve daha kolay kabullenebilecektir (Batu, 2000, s. 44). Bu sonucu destekleyen başka çalışmalarda da öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bilen, 2007; Evyapan, 2020; Varol, 2010). Örneğin Bilen' in (2007) yaptığı bir çalışmada sınıfta bulunan öğrenci sayısının fazla oluğu, aynı sınıfta 2 ya da 3 özel eğitim ihtiyaçı bulunan öğrencinin bulunması gibi etkenlerin öğretmenlerin çalışmalarını zorlaştırdığı, öğretmenlerin birçoğunun kaynaştırma uygulaması ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Varol (2010) tarafından yapılmış, kaynaştırma öğretmenlerin yarısına yakınının kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ailelerden yeterli ve bilinçli düzeyde destek alamadıklarını, eğitim süreci içerisinde kazandırılan becerilerin ev ortamında aile tarafından desteklenmediği ayrıca ailelerin okul ile iletişimin çok az olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen beklentileri arasında velilerin okulla daha fazla ilişki kurması, veli toplantılarına katılmasının önemli olduğu, ailelerin çocukları ile daha fazla ilgilenmesi ayrıca okulda yapılan etkinliklerin evde daha fazla desteklenmesi gerektiği yer almaktadır. Bu sonuca benzer Evyapan (2020, s. 87) tarafından yapılan bir çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme kullanabilme yeterliliği konusunda sınıfında 31 ve üstü öğrenci olan öğretmenlerin ortalama puanlarının sınıfında 0-10 öğrenci olan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu, ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerinde ise sınıfında 11-20 ve 31- üstü öğrenci olan öğretmenlerin ortalama puanlarının sınıfında 0-10 öğrenci olan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri ve yeterlikleri arttıkça kaynaştırma eğitiminde başarılı olacağı söylenebilir.

Öneriler

Kaynaştırma öğrencisi velilerle okul arasında iyi bir iç birliğinin kurulması, velilerin eğitimle desteklenmesi önemlidir.

Velilerin okulla iç birliğine açık olmama nedenleri araştırılmalı, bu konuda yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaştırma öğrencilerinin aile tarafından maddi olarak suüstimal edilmesi önlenmelidir. Öğretmenlere kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitimleri uygulama temelli olmalıdır.

Kaynaştırma öğrencilerin okullara adil ve eşit biçimde dağıtılarak izlenmesine önem verilmelidir.

Etik Beyan

“Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 28.08.2019 tarih ve 2019-170 kararı ile alınmıştır.

Teşekkür

Bu çalışma “Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi 2019-SOS-A-002” olarak desteklenmiştir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M. ve Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği’nin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175.
- Akçin, N. (2017). Genel eğitim programları ve özel eğitim uygulamaları. İçinde A. Cavkaytar (Edt.). *Özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akman, B., Mercan Uzun, E. ve Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 96-114.
- Aküzüm, C. ve Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 779-802.
- Ayvaz Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma desteği sağlama. İçinde S. Eripek (Edt.). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Berkant, H. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bozarslan Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulu, B. ve Hotaman, D. (2020). Kaynaştırma eğitimi: Gelişimi, yararları, karşılaşılan sorunlar ve fırsat eşitliği bağlamında programların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71).
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve Bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Gün Şahin, Z. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.
- Işık, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizmli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lozman, T., Deppeler, J. ve Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. New Jersey: Routledge Falmer.
- MEB (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete, Yayın Tarihi: 21 Temmuz 2012, Sayısı: 28360 Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006, 31 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 26184). Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_2012.pdf
- Nazif Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146- 173.

- Orel, A., Zerey. Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 23-33.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, H., Ballıoğlu, G. ve şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Sadıoğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda Sunulmuş Rapor*.
- Soyyigit, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli, Pendik ilişesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 116-135.
- şekerciöğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. İçinde A. Konrot (Edt.). *Özel Eğitimden Yansımalar - 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* (ss. 121-135). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ünal, F. ve İflazoğu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Yaylacı, Z. ve Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the success of inclusive education towards teachers who work in the schools which have inclusive education in Bartın province and to identify the problems and propose solutions related to inclusive education. Teachers' opinions on factors that affect the success of inclusive education practices were compared according to age, gender, professional experience, and branches to fulfill the purpose of the study. Besides, in terms of teachers' views, open-ended questions about what kind of problems encountered in inclusive education and what support teachers expect from families were presented. The study is designed as mixed-method research in which quantitative and qualitative methods are used together. The research was analyzed by using SPSS program, and t-test, ANOVA and post-hoc (LSD test) tests have been applied to obtain the research findings. To specify the study group of the research, seven schools with the highest number of students from the schools that receive full-time inclusive education from Bartın Counseling Research Center were determined. In this study, "The Scale of the Factors Affecting the Success of Inclusion" developed by Ahmetoğlu, Ünal, and Ergin (2016) has been applied to teachers. According to the research findings, there was a significant difference between the Counseling and Research Center and sub-dimensions of families, and sub-dimension of the non-governmental organizations by age groups. It was determined that while there was a significant difference between the dimensions of guidance counselors and principals in terms of professional experiences, there was no significant difference in branches. Findings also showed that teachers did not receive sufficient and conscious support from families, that the skills gained during the education process were not supported by families in their home, and families had inadequate communication with school staff. The teachers' expectations were regarding parental involvement, such as the importance of participation in school meetings, supporting school activities at home, and generally being more interested in their children. As a result of the research, it is consistent with the literature that there was no significant difference in the sub-dimensions of classroom teachers, guidance counselors, practices, legislation and regulations, non-governmental organizations, principals, physical conditions, and typically-developing students. In this study, there was the only difference in sub-dimension of the non-

governmental organizations by age groups. The significant difference was found in age groups between 20-29, 50-59, 40-49, 50-59. Among the professional experiences of teachers, there is a significant difference between the sub-dimensions of the scale of guidance counselors and principals. It was found that there was a substantial difference between 6-10 years – 11-15 years and 11-15 years – 16-20 years in sub-dimension of guidance counselors, 6-10 years – 16-20 years and 16-20 years – over 21 years in sub-dimension of principals. It was concluded that there was no statistically significant difference between teachers by their branches. Among the problems faced by teachers in inclusive education students, it is understood that students who take inclusive education abuse of their special needs, they have behavioral issues and their self-care skills are inadequate. It was also revealed that few teachers think that they are sufficient in inclusive education. Researchers determined in this study that the majority of teachers find themselves insufficient in inclusive education. It turned out from research findings that the number of mainstreaming students was high in some classes, peer bullying was encountered in classrooms, there were difficulties in the assessment of some students, assessment errors are possible, teachers are concerned about following the curriculum, therefore students in inclusive education were neglected, or this situation decreased the class levels, the expert support, and special-needs Resource Rooms are needed for students in inclusive education, parents' awareness should be increased and students in inclusive education should be directed to all types of schools. As a result of this research, it has been understood that teachers do not adequately know the teaching methods towards the students in inclusive education. It has been noted that teachers have insufficient qualifications in terms of special education and the negative attitudes and behaviors of typically-developing students towards the students in inclusive education cause problems in inclusive education. It is recommended that to make inclusive education practices more adequate knowledge and equipment deficiencies would be eliminated, training for teachers would be increased, making plans to improve typically-developing students' negative attitudes. It has been stated that there is a necessity that teachers and school staff should be informed information about disabled students and their disabilities before and during inclusive education, they should be prepared for inclusive education. It has been understood that teachers have not received sufficient and conscious support from families, the skills acquired during the education process have not been supported by the family in the home, and there is no effective communication between families and the school. The teachers' expectations are regarding parental involvement, such as the importance of participation in school meetings, supporting school activities at home, and generally being more interested in their children. It can be said that teachers will be successful in inclusive education as their professional experiences and competencies in special education improve. It has been revealed that it is crucial to collaborate with school and family in the sense of inclusive education. In this context, providing training to increase the collaboration between parents who have students in inclusive education and to increase the awareness of parents, investigating the reasons for parents' avoidance of cooperation, providing in-service training for inclusive education to teachers in practice, and to distribute students in inclusive education equally into schools/classes can be counted among the suggestions for practitioners.