

## Başarılı Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

### Determining the Opinions of Teachers at Different Education Levels About Successful Inclusion Practices

Yakup BURAK<sup>2</sup>, Halime Kübra TÜRKÖZ<sup>3</sup>, Fatma Kübra TAŞDERE<sup>4</sup>, Cihan SERT<sup>5</sup>

#### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi:18.03.2021

Kabul Tarihi:10.08.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

#### **Anahtar Kelimeler**

Başarılı kaynaştırma, kaynaştırmayı tanımlama, öğretmen, eğitim kademeleri.

#### **Özet**

*Bu çalışmada başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ağrı ilinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 12 okul öncesi, 73 ilköğretim, 94 ortaokul ve 22 lise kademesinde görev yapan toplam 201 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüş formu ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada karma metod kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüş formuna vermiş oldukları yanıtların çözümlenmesi için içerik analiz tekniği, nicel verilerin analizi için SPSS-25 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama konusunda oldukça yeterli bilgiye sahip oldukları ancak başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin oldukça farklı olduğu, birbirinde farklı görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca farklı kademelerdeki öğretmenlerin en az kısıtlayıcı ortamda, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyerek, toplumda bir yer edinmesinin sağlanmasını daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.*

#### **Abstract**

*In this study, it was aimed to determine the opinions of teachers who were working at different educational levels about successful inclusion practices. The research was conducted with 201 teachers who were working at 12 preschools, 73 primary school, 94 secondary school, 22 high school levels and voluntarily accepted to participate in the study in province Ağrı in the 2018-2019 academic year. Semi-structured opinion form and the scale of the factors affecting the success of inclusion were used as data collection tools in the study. A mixed method was used in the research. For the analysis of qualitative data, content analysis techniques were used to analyze responses of teachers at different education levels to the semi-structured opinion form and the SPSS-25 statistical program was used for the analysis of quantitative data. As a result of the analysis, it was determined that teachers had sufficient knowledge about defining successful inclusion, but their opinions about the factors which were affecting successful inclusion were quite different and they expressed different opinions from each other. In addition, it was concluded that teachers at different levels cared more about ensuring to be taken a place in the society by supporting the development of disability students who receive education together with normally developing students in the least restrictive environment.*

#### **Key Word**

Successful inclusion, defining inclusion, teacher, education levels.

#### **Atf için: For Citation**

Burak, Y., Türköz H. K., Taşdere, F. K. & Sert, C. (2021). Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2),733- 752. DOI: 10.21666/muefd.899469

<sup>1</sup> Bu çalışma 10-11 Nisan tarihleri arasında Balkan Zirvesi 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yakupburak@trakya.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-0640-4749

<sup>3</sup> Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, halimekubratürkkoz@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5122-1311

<sup>4</sup> Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, fkubratasdere@trakya.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-7576-9277

<sup>5</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cihan.07cs@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-5602-1156

Son yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına dahil edilmesi yoğunluk kazanmıştır. Bununla beraber kaynaştırma uygulaması, özel eğitimle ilgili olarak en sık kullanılan kavramlar arasında yerini almıştır. Bu sebeple kaynaştırma kavramının doğru anlaşılması oldukça önemlidir. Kaynaştırma uygulaması, tüm öğrencilerin yaşadıkları çevrede akranlarıyla beraber nitelikli eğitimi almaları sağlanarak, eğitim sistemi içerisinde tecrübelerini paylaştığı bir süreç olan eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). York ve Tundidor (1995) kaynaştırma uygulamasını; özel gereksinimli öğrencilerin yaşlılarıyla birlikte aynı eğitim ortamında yer alması, aynı sınıf ortamında eğitimlerini sürdürmesi ve bu konuda ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde sağlanması olarak, Meyen ve Yvonne (2007) ise özel gereksinimli öğrencilerin yarı veya tam zamanlı genel eğitim ortamında akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmeleri şeklinde tanımlamışlardır. Ancak kaynaştırma uygulamaları teriminin en kapsamlı tanımı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY, 2018; s.2) yapılmıştır. Bu yönetmelikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: *“özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”* şeklinde tanımlanmaktadır. Yönetmeliğe bütünleştirme kavramının girmesiyle tüm özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesinin yolu açılmıştır. Çünkü kaynaştırma ile hafif düzeyde yetersizliği olan öğrenciler genel eğitim ortamına dahil edilirken, bütünleştirme ile orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin de genel eğitim ortamına dahil edilmesi amaçlanmıştır (Jones, 2004; Jones, Fauske & Carr, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına orta ve ağır düzeyde gereksinimli öğrencilerin dahil edilmesi, beraberinde başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ne olduğu, nasıl gerçekleşeceği ve etkileyen etmenler nelerdir gibi sorularla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Başarılı kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme faaliyetlerinin amacına uygun, doğru yöntem ve teknikler, ilgili mevzuat ve ilkelere uygun gerçekleştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Öte yandan başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında ilgili paydaşların üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi de süreci önemli ölçüde etkilemektedir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında olmalarının onların bilgi, beceri, kişilik gelişimlerinde oldukça büyük kazanımlar elde edilmesine olanak tanıdığı, sosyal kabulünün sağlanmasıyla da duygusal gelişimlerine katkı sağlandığı söylenebilir (Bakkaloğlu, Özbek & Sucuoğlu, 2020; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme faaliyetlerinin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Ancak başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016; Mitchell, 2008). Bu etmenler; öğretmenler, rehber öğretmenleri, okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri, fiziki koşullar, öğretim materyali, öğretimsel uyarlamalar, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), destek özel eğitim hizmetlerinin niteliği, yasalar ve sivil toplum kuruluşları şeklinde sıralanabilir (Allen & Cowdery, 2005; Idol, 2006; Ünal & Ahmetoğlu, 2017; Yılmaz & Melekoğlu, 2018). Ancak bu etmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarının başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında önemli bir etmen olduğu unutulmamalıdır (Ahmetoğlu & Akşin-Yavuz, 2018; Melekoğlu, 2016).

Yukarıda sıralanan başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını etkileyen birçok etmen olmasına rağmen, başarılı kaynaştırmada en önemli etmenlerden birinin öğretmen olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez & Yalçın, 2018; Batu, Cüre, Nar, Gövercin & Keskin, 2018; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Burak & Ahmetoğlu, 2020b). Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin etkin rol oynadıkları söylenebilir (Batu, 2015a; Batu, 2015b). Nitekim Türkiye'de farklı eğitim kademelerindeki öğretmen gruplarıyla yapılan birçok araştırmada başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenin etkin rol oynadığı (Anılan & Kayacan, 2015; Çankaya & Korkmaz, 2012; Erişkin, Kırac & Ertuğrul, 2012; Engin, Tösten, Kaya & Köselioğlu, 2014; Gürgür & Yazçayır, 2019; Gök & Erbaş, 2011; Yatgın, Sevgi & Uysal, 2015), ilgili alan uzmanlarının da başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenin etkin role sahip olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2019; Batu, 2000; Metin, 2018). Ancak genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler

konusunda kendilerini en önemli etmen olarak görüp görmediklerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, aslında kendilerini başarılı kaynaştırmada en son etmen olarak gördükleri tespit edilmiştir (Burak & Ahmetoğlu, 2020b; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini başarılı kaynaştırma konusunda önemli bir etmen olarak görüp görmeme ve başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin kim veya kimler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel ve nicel çalışmaların birlikte yürütüldüğü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde başarılı kaynaştırma ile ilgili farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hem nitel hem nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Bilen, 2007; İlk, 2014; Sönmez & Özcan, 2020). Bununla beraber farklı eğitim kademelerindeki öğretmenleri dahil eden araştırmaların da sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Batu, vd., 2018; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Yazçayır, 2019).

Yukarıda belirtildiği üzere literatürde öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin arasında kendilerini en son etmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında en son etmen olarak görme neden(ler)inin belirlenmesi, pekiştirilmesi ve gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi; farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini karma metot kullanarak inceleyen araştırmaların sınırlı (Batu, vd., 2018; MEB, 2010) olması nedeniyle bu alanda karma metot kullanılarak yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile ortaya çıkacak sonuçların kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması yönünde yol gösterici olacağı, bu bağlamda bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada etkili bir sonuç elde edilmesi için nitel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma yöntemin çeşitleme deseni ile gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Çeşitleme desenine göre nitel ve nitel veriler birlikte toplanarak veriler kıyaslanır ve elde edilen sonuçlar birleştirilir (Tabak, 2020). Bu çalışmada nitel yöntem ile durumun belirlenmesi, nitel yöntemle de bulguların gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu modelle bulguların birbirine yakınlığına ve doğruluğuna bakarak, elde edilen sonuçlar için güçlü delillerin sunulması sağlanmaktadır (Creswell, 2017; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Çalışmanın bu bölümünde örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

## Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu, olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemi ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ağrı ilinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kartopu örnekleme yönteminde veriler bireyden bireye, bireyden de durumlara ulaşmayı amaçlamakta (Baltacı, 2018; Noy, 2008) böylece durumları veya olguları açıklayabilme olanağı sağlanmaktadır (Patton, 2014). Bu yöntemde veri toplamada frekans bir kişi seçilir ve bu kişi ile diğer kişilere ulaşılır. Kişilerin başka kişileri araştırmaya davet etmesi ile örneklem genişler. Burada kişilerin birbirlerini araştırmaya davet etmesi ile veri toplama grubu zincirleme yöntemi ile yayılmaktadır (Etikan, Alkassim & Abubakar, 2016; Yağar & Dökme, 2018). Bu araştırmaya yarı yapılandırılmış görüş formuna ve Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler (KUBEE) ölçeğine yanıt veren katılımcılar dahil edilmiştir. Araştırmanın nitel sorularına yanıt vermeyen katılımcıların verileri araştırmadan çıkartılmıştır. Araştırma grubu için okul öncesi %6,0 (12), ilkökul %36,3 (73), ortaokul %46,8 (94) ve lise %10,9 (22) kademelerinden toplam 201 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen gruplarının demografik bilgileri Tablo1'de bulunmaktadır.

Tablo1  
Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin demografik bilgileri

		Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam
		n	%	n	%	n	%	N	%	n
Cinsiyet	Kadın	12	100	54	74,0	53	56,4	10	45,5	201
	Erkek			19	26,0	41	43,6	12	54,5	
Okulun sosyoekonomik düzeyi(SED)	Üst			2	2,7			1	4,5	201
	Orta	3	25,0	23	31,5	39	41,5	12	54,5	
	Alt	9	75,0	48	65,8	55	58,5	9	40,9	
Sınıfta özel gereksinimli öğrenci olma/ma	Evet	1	8,3	20	27,4	45	47,9	12	54,5	201
	Hayır	11	91,7	52	71,2	49	52,1	10	45,5	
Eğitim kademesi		<b>12</b>	<b>6,0</b>	<b>73</b>	<b>36,3</b>	<b>94</b>	<b>46,8</b>	<b>22</b>	<b>10,9</b>	<b>201</b>
Branş	Sınıf öğretmeni			61	83,6					
	DKAB			2	2,7					
	PDR			2	2,7					
	İngilizce			4	5,5					
	Özel eğitim			4	5,5					
	Matematik					4	4,3			
	DKAB					8	8,5			
	PDR					6	6,4			
	Sosyal bilgiler					11	11,7			
	Türkçe					17	18,1			
	BTY					8	8,5			
	İngilizce					8	8,5			
	Fen bilgisi					12	12,8			
	Görsel sanatlar					1	1,1			
	Beden eğitimi					5	5,3			
	Müzik					2	2,1			
	Lise matematik					7	7,4			
	Özel eğitim					5	5,3			
	DKAB							1	4,5	
	PDR							5	22,7	
	İngilizce							5	22,7	
	Görsel sanatlar							1	4,5	
	Beden eğitimi							1	4,5	
	Edebiyat							1	4,5	
	Felsefe							2	9,1	
	Tarih							2	9,1	
	Biyoloji							1	4,5	
	Fizik							1	4,5	
	Coğrafya							2	9,0	
			<b>Min</b>	$\bar{x}$	<b>Min</b>	$\bar{x}$	<b>Min</b>	$\bar{x}$	<b>Min</b>	$\bar{x}$
		<b>Max</b>	(ss)	<b>Max</b>	(ss)	<b>Max</b>	(ss)	<b>Max</b>	(ss)	
Yaş		23	25,92	22	28,43	22	27,89	22	32,32	201
		(31)	(2,93)	(53)	(4,98)	(44)	(3,65)	(52)	(7,66)	
Mesleki Hizmet Süresi		1	1,91	1	4,67	1	3,26	1	6,82	201
		(4)	(,94)	(28)	(4,89)	(14)	(2,73)	(25)	(6,81)	

DKAB=Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi; PDR=Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik; BTY=Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak farklı eğitim kademelerinde görev alan öğretmenlerin demografik bilgilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu” hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin (2016) tarafından geliştirilen KUBEE ölçeği kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki hizmet süreleri, branşları, okuldaki mevcut pozisyonları, hizmet verdiği eğitim kademesi, okulun SED ve sınıfında/okulunda özel gereksinimli öğrencisinin olup olmama durumu vb. bilgilere yer verilmiştir.

### Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği (KUBEE)

Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin (2016) tarafından başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi için geliştirilmiş olup, 10 alt boyuttan 5'li derecelmeli toplam 66 maddeden oluşmaktadır (Kesinlikle Katılmıyorum ile Kesinlikle katılıyorum arasında derecelenen). Araştırmacılar KUBEE ölçeğinin alt boyutlarını “öğretmenler”, “rehber öğretmenleri”, “uygulama”, “mevzuat ve yönetmelikler”, “sivil toplum kuruluşları (STK)”, “Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)”, “okul idarecileri”, “aileler”, “fiziki koşullar”, “normal gelişim gösteren öğrenciler (NGGÖ)” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin'e (2016) göre KUBEE ölçeğinden alınan yüksek puan problem düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. KUBEE ölçeği, tüm alt faktörlerin her biri için ayrı ayrı iç tutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon (0.960-0.707 arasında), iç tutarlık kat sayılarının ( $\alpha=0.947$ ) ile ( $\alpha=0.707$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016). Bu çalışmada KUBEE Ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmış, toplam iç tutarlık katsayı değerinin ( $\alpha=.970$ ) olduğu, alt boyutlarının da sırasıyla; öğretmenler ( $\alpha=.950$ ), Rehber Öğretmenleri ( $\alpha=.974$ ), Uygulama ( $\alpha=.897$ ), Mevzuat ve Yönetmelikler ( $\alpha=.920$ ), STK ( $\alpha=.907$ ), RAM ( $\alpha=.920$ ), Okul İdarecileri ( $\alpha=.919$ ), Aileler ( $\alpha=.825$ ), Fiziki Koşullar ( $\alpha=.767$ ) ve NGGÖ ( $\alpha=.859$ ) olduğu saptanmıştır.

### Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu

Nitel araştırma desenine yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin KUBEE ölçeğine vermiş oldukları yanıtların nedenlerinin belirlenmesi, pekiştirilmesi ve gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi amacıyla öğretmenlere iki adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular: (1) Lütfen, “başarılı kaynaştırmanın” sizin için ne anlama geldiğini tanımlayın. 2) Sizce başarılı kaynaştırmayı etkileyen ne tür etmenler bulunmaktadır? Lütfen açıklayınız.) şeklindedir. Birinci soru ile başarılı kaynaştırmayı öğretmenlerin nasıl tanımladıklarına yönelik algılarının ölçülmesi, ikinci soru ile de gerçek anlamda başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmelerin hangisinin/lerin olduğunu düşündüklerinin belirlenmesi istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan maddelerin oluşturulmasında alanında uzman üç araştırmacıya nitel soruları değerlendirme formu gönderilmiştir. Bu uzman görüşleri doğrultusunda soru maddelerinin içeriği yeniden gözden geçirilmiş, kapsam geçerliği için araştırmanın amacına uygunlukları incelenmiş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın bulgular bölümünde her iki soruya öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan kodlar oluşturulduktan sonra KUBEE ölçeğine vermiş oldukları yanıtlarla karşılaştırması yapılmıştır.

### Verileri Toplama Süreci

Araştırma veri toplama sürecinden önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 13.01.2021 tarihli, E-29563864-050.04.04-7300 sayılı onay alınmıştır. Daha sonra Ağrı ilinde bulunan bazı öğretmen gruplarına araştırma formunun-GoogleForm üzerinden hazırlanan elektronik form-linki gönderilmiştir. Araştırma formunu dolduracak grubun bilgilendirilmesi amacıyla formun ön kısmında kısa bir bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Gönüllü katılmayı düşünen öğretmenlerin çalışmaya katılım onam formunu onaylamaları istenmiştir. Onam formunu kabul eden öğretmenlerin çalışma hakkındaki bilgilendirme metnini de dikkatli bir biçimde okumaları ve bu bilgilendirme metnini dikkate alarak araştırma formunu doldurmaları istenmiştir. Açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretilere de önermeleri ve elektronik linki yollamaları istenmiştir. Böylece çalışmaya katılan kişilerin verileri kartopu örnekleme ile toplanarak veri toplama aracının daha fazla kitleye yayılması sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerden gelen yanıtların analizinde iki yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS-25 istatistik programı, nitel verilerin analizi için de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.



Nicel verilerin analizi için öncelikle öğretmenlerin KUBEE ölçeğine ilişkin verilerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness değerleri hesaplanmış, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım olarak görülen -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu belirlenmiştir (Curran, West & Finch, 1996; Hair vd., 2010). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür (Pizarro, Guerrero & Galindo, 2002).

Araştırmaya dahil edilen farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin *yarı yapılandırılmış görüş formunda* yer alan sorulara vermiş olduğu yanıtların çözümlenmesi için betimsel analiz ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen kodlara göre özetlenip yorumlandığı, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğretmenlere sorulan iki adet yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar, ortak kodlar altında toplanarak gruplandırılmıştır. İçerik analizi sırasında güvenilirliği belirlemek amacıyla kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Her iki açık uçlu soru için de iki kodlayıcı katılımcıların vermiş oldukları yanıtları kodlamışlardır. Her iki açık uçlu soru için kodlama anahtarları karşılaştırılmış ve uyum yüzde oranının %70'den fazla olup olmadığına bakılmıştır (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Bu araştırmada içerik analizinde güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Alhojailan (2012) tarafından belirlenen kritere göre uyum yüzdesi (agreement percentage) "*Güvenirlilik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100*" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İlgili literatürde güvenirlilik hesaplamasındaki uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlilik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmanın birinci sorusu için uyum yüzdesinin 0.85, ikinci sorusu için 0.90 olduğu tespit edilmiştir. Son olarak soruların araştırmanın amacına uygunluğunun belirlenmesi için bu araştırma grubuna dahil edilmeyen, farklı eğitim kademelerinden üçer olmak üzere toplamda 12 öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiş olup, farklı eğitim kademelerinde öğretmenlik yapan öğretmenlerden beklenen cevapların alındığı görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan birinci açık uçlu soruya ilişkin verilen yanıtlar için araştırmacılar 12 kod oluşturmuştur. Bunlar; topluma kazandırmak, fırsat eşitliği, sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencinin (ÖGÖ) duygusal durumu (özdenetimi, öz farkındalığı, duygusal farkındalığı), gelişimi destekleme, ÖGÖ eğitim ortamına uyumu, doğru tanılama, aile eğitimi, özverili çalışma, bütünleştirme, hizmet-içi eğitimler, kaynaştırmanın niteliğinin artırılmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan ikinci açık uçlu soruya yönelik verilen yanıtlar için araştırmacılar 17 kod oluşturmuştur. Bunlar; öğretmen, ekonomik faktörler, fiziki koşullar, iki dillilik, özel gereksinimi olan öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenci, özel gereksinimi olan öğrenci, iş birliği, BEP, sosyal kabul, okul sınıf iklimi, gölge öğretmen, okul yönetimi, destek eğitim hizmetleri, PDR, fırsat eşitliğidir. Kodlar oluşturulurken toplanan verilerde okul öncesi öğretmenleri (AÖ1, AÖ2, AÖ3...), ilkökul öğretmenleri (İÖ1, İÖ2, İÖ3...), ortaokul (OÖ1, OÖ2, OÖ3...) ve lise (L1, L2, L3...) kendi gruplarındaki öğretmenlere sırasıyla ID numaraları verilerek yapılmıştır.

## Bulgular

Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2'de *okul öncesi* öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin beşinin "topluma kazandırmak" (%7,6), dördünün "fırsat eşitliği" (%12,1), üçünün "ÖGÖ duygusal durumu" (%13,6), ikisinin "gelişimi destekleme" (%3,4) ve son olarak birinin "sosyal kabul" (%4,8) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin "ÖGÖ eğitim ortamına uyumu", "doğru tanılama", "aile eğitimi", "özverili çalışma", "bütünleştirme", "hizmet-içi eğitimler" ve "kaynaştırma niteliğinin artırılması" tanımlamalarını hiç yapmadıkları bulunmuştur.

Tablo2

Öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans/yüzde bilgileri

	Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Topluma Kazandırmak	5	7,6	23	34,8	32	48,5	6	9,1	66	100
Fırsat Eşitliği	4	12,1	8	24,2	20	60,6	1	3,0	33	100
Sosyal Kabul	1	4,8	12	57,1	7	33,3	1	4,8	21	100
ÖGÖ Duygusal Durumu	3	13,6	5	22,7	12	54,5	2	9,1	22	100
Gelişimi Destekleme	2	3,4	27	46,6	22	37,9	7	12,1	58	100
ÖGÖ Eğitim Ortamına Uyumu			9	39,1	10	43,5	4	17,4	23	100
Doğru Tanılama			1	50,0			1	50,0	2	100
Aile Eğitimi			2	100					2	100
Özverili Çalışma			1	25,0	3	75,0			4	100
Bütünleştirme					4	57,1	3	42,9	7	100
Hizmet-İçi Eğitimler			1	100					1	100
Kaynaştırma Niteliğinin Arttırılması			6	50,0	5	41,7	1	8,3	12	100

Tablo 2’de verilen başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*OÖ1: Özel gereksinimli çocuğun en az şekilde kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim alabilmesidir.*

*OÖ5: Özel gereksinimli çocuğun hayata katılımının sağlanmasıdır.*

*OÖ11: Özel gereksinimli bireyleri toplumsal yaşamın her alanında kendine yetebilir hale getirme, topluma entegrasyonunun sağlanmasıdır.*

Tablo 2’ye göre ilkokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin yirmi yedisinin “gelişimi destekleme” (%46,6), yirmi üçünün “topluma kazandırmak” (%34,8), on ikisinin “sosyal kabul” (%57,1), dokuzunun “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu” (%39,1), sekizinin “fırsat eşitliği” (%24,2), altısının “kaynaştırma niteliğinin artırılması” (%50), beşinin “ÖGÖ duygusal durumu” (%22,7), ikisinin “aile eğitimi” (%100), birinin “doğru tanılama” (%50), birinin “özverili çalışma” (%25) ve son olarak birinin “hizmet-İçi eğitimler” (%100) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ilkokul öğretmenlerinin “bütünleştirme” tanımlamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*İÖ22: Özel gereksinimli bireyin gelişimini tüm yönleriyle destekleyerek, gelişiminde gelebileceği en iyi noktaya gelmesini sağlamaktır.*

*İÖ35: Kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından kabul görmesi ile kendini tanıması, özgüveninin artması ve özel gereksinimli öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların kazandırılmış olmasıdır.*

*İÖ70: Özel gereksinimli bireylerin, kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilir duruma gelerek iyi bir yaşam sürebilir hale gelmesidir.*

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin otuz ikisinin “topluma kazandırmak” (%48,5), yirmi ikisinin “gelişimi destekleme” (%37,9), yirmisinin “fırsat eşitliği” (%60,6), on ikisinin “ÖGÖ duygusal durumu” (%54,5), onunun “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu” (%43,5), yedisinin “sosyal kabul” (%33,3), beşinin “kaynaştırmanın niteliğinin artırılması” (%41,7), dördünün “bütünleştirme” (%57,1), ve son olarak üçünün ise “özverili çalışma” (%75) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin “doğru tanılama”, “aile eğitimi”, “hizmet-İçi eğitimler” tanımlamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*OÖ4: Özel gereksinimli bir bireyin toplum hayatına ve sosyal yaşama uyumunu sağlamak ve özel gereksinimli bireyin bilgi ve becerileri doğrultusunda ekonomik olarak kendi ayakları üzerinde durabilmesini sağlamaktır.*

*OÖ18: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin eğitim-öğretim faaliyetlerini, kısıtlanmadan akranları ile aynı ortamı paylaşmasıdır.*

*OÖ32: Özel gereksinimli bireyin, BEP aracılığıyla, yeteneğine ve öğrenme durumuna göre eğitim görmesi ve özel gereksinimli birey için hedeflenen kazanımlara ulaşılmasıdır.*

Tablo 2’de lise öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, lise öğretmenlerin yedisinin “gelişimi destekleme” (%12,1), altısının “topluma kazandırmak” (%9,1), dördünün “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu” (%17,4), üçünün “bütünleştirme” (%42,9), ikisinin “ÖGÖ duygusal durumu” (%9,1), birinin “fırsat eşitliği” (%3), birinin “sosyal kabul” (%4,8), birinin “doğru tanımlama” (%50), ve son olarak birinin “kaynaştırmanın niteliğinin artırılması” (%8,3) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak lise öğretmenlerinin “özverili çalışma”, “aile eğitimi”, “hizmet-içi eğitimler” tanımlamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki lise öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

LÖ10:Özel gereksinimli bireyi faydalı bir birey olarak topluma kazandırmaktır.

LÖ15:Özel gereksinimli öğrencinin seviyesine uygun, sınıf ortamına uyum sağlayabileceği şekilde eğitim alabilmesidir.

LÖ22:Özel gereksinimli bireyin toplum içinde hayatta kalabilme becerisi kazanmasıdır.

Tablo3

Öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans/yüzde bilgileri

	Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğretmen	10	10,3	37	38,1	41	42,3	9	9,3	97	100
Ekonomik Faktörler	2	10,5	9	47,4	8	42,1			19	100
Fiziki Koşullar	9	10,6	27	31,8	40	47,1	9	10,6	85	100
İki Dillilik	1	100							1	100
ÖGÖ Ailesi	7	9,5	33	44,6	28	37,8	6	8,1	74	100
NGGÖ Ailesi			4	66,7	2	33,3			6	100
NGGÖ	2	5,0	16	40,0	17	42,5	5	12,5	40	100
ÖGÖ			14	51,9	9	33,3	4	14,8	27	100
İşbirliği			4	36,4	6	54,5	1	9,1	11	100
BEP			3	33,3	4	44,4	2	22,2	9	100
Sosyal Kabul	4	8,2	17	34,7	22	44,9	6	12,2	49	100
Okul/Sınıf İklimi	7	12,5	17	30,4	26	46,4	6	10,7	56	100
Gölge Öğretmen	1	100							1	100
Okul Yönetimi			4	36,4	5	45,5	2	18,2	11	100
Destek Eğitim Hizmetleri			5	50,0	5	50,0			10	100
Okul Rehberlik Servisi			3	50,0	2	33,3	1	16,7	6	100
Fırsat Eşitliği	1	11,1	3	33,3	2	22,2	3	33,3	9	100

ÖGÖ=özel gereksinimli öğrenci, NGGÖ=normal gelişim gösteren öğrenci

Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin onunun “öğretmen” (%10,3), dokuzunun “fiziki koşullar” (%10,6), yedisinin “ÖGÖ ailesi” (%9,5), yedisinin “okul/sınıf iklimi” (%12,5), dördünün “sosyal kabul” (%8,2), ikisinin “ekonomik faktörler” (%10,5), ikisinin “NGGÖ” (%5), birinin “iki dillilik” (%100), birinin “gölge öğretmen” (%100) ve son olarak bir kişinin “fırsat eşitliği” (%11,1) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “NGGÖ ailesi”, “ÖGÖ”, “iş birliği”, “BEP”, “okul yönetimi”, “destek eğitim hizmetleri” ve “okul rehberlik servisi” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

AÖ1:Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırıldığı sınıfın mevcudu, yeterli donanımın olması, yardımcı personel varlığı ve öğretmenin donanımlı olmasıdır.

AÖ7:Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırıldığı sınıfta bulunan öğrenci sayısı, uygun sınıf ortamı, öğretmenin yeterlilik düzeyi ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik yaklaşımıdır.

AÖ11:Öğretmen tutumları, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları, eğitim ortamları ve özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin eğitime destek olma düzeyleridir.

Tablo 3’e göre ilkokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin otuz yedisinin “öğretmen” (%38,1), otuz üçünün “ÖGÖ ailesi” (%44,6), yirmi yedisinin “fiziki koşullar” (%31,8), on yedisinin “sosyal kabul” (%34,7), on yedisinin “okul/sınıf iklimi” (%30,4), on altısının “NGGÖ” (%40), on dördünün “ÖGÖ” (%51,9), dokuzunun “ekonomik faktörler” (%47,4), beşinin “destek eğitim hizmetleri” (%50), dördünün “NGGÖ ailesi” (%66,7), dördünün “iş birliği” (%36,4), dördünün “okul yönetimi” (%36,4), üçünün “BEP” (%33,3),



üçünün “okul rehberlik servisi” (%50) ve son olarak üçünün “fırsat eşitliği” (%33,3) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “iki dillilik” ve “gölge öğretmen” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*İÖ7: Rehber öğretmenin kaynaştırma sürecini iyi yönetmesi ve sınıf öğretmenin kaynaştırma konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olma durumudur.*

*İÖ20: Öğretmenin kaynaştırma konusunda bilgili ve tecrübeli olması, velilerin kaynaştırma eğitimi konusunda ilgili ve iş birliğine açık durumda olması durumudur.*

*İÖ25: Öğretmenin farklılıklar konusunda donanımlı ve sabırlı olması, özel gereksinimli çocuğun gereksinimine uygun materyal ve öğretim yöntem tekniklerine başvurma durumudur.*

Tablo 3’te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin kırk birinin “öğretmen” (%42,3), kırkının “fiziki koşullar” (%47,1), yirmi sekizinin “ÖGÖ ailesi” (%37,8), yirmi altısının “okul/sınıf iklimi” (%46,4), yirmi ikisinin “sosyal kabul” (%44,9), on yedisinin “NGGÖ” (%42,5), dokuzunun “ÖGÖ” (%33,3), sekizinin “ekonomik faktörler” (%42,1), altısının “iş birliği” (%54,5), beşinin “destek eğitim hizmetleri” (%50), beşinin “okul yönetimi” (%45,5), dördünün “BEP” (%44,4), ikisinin “NGGÖ ailesi” (%33,3), ikisinin “okul rehberlik servisi” (%33,3) ve son olarak ikisinin “fırsat eşitliği” (%22,2) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “iki dillilik” ve “gölge öğretmen” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*OÖ32: BEP, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli çocuğa yardımcı olması, gereksinime uygun düzenlenmiş fiziki ortam, özel gereksinimli çocuğun ailesinin katkısı, okul-öğretmen-veli iş birliği, özel gereksinimli öğrenciyi kabulü.*

*OÖ42: Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırıldığı sınıfın mevcudu, sınıf öğretmenin bilgi düzeyi, özel gereksinimli öğrencinin velisi, gereksinime uygun eğitim materyalleri, özel eğitim kitaplarıdır.*

*OÖ75: Okul müdürü, okul psikolojik danışmanı ve bütün öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği olması durumudur.*

Tablo 3’te lise öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, lise öğretmenlerinin dokuzunun “öğretmen” (%9,3), dokuzunun “fiziki koşullar” (%10,6), altısının “ÖGÖ ailesi” (%8,1), altısının “okul/sınıf iklimi” (%10,7), altısının “sosyal kabul” (%12,2), beşinin “NGGÖ” (%12,5), dördünün “ÖGÖ” (%14,8), üçünün “fırsat eşitliği” (%33,3), ikisinin “BEP” (%22,2), ikisinin “okul yönetimi” (%18,2), birinin “okul rehberlik servisi” (%16,7) ve son olarak birinin “iş birliği” (%9,1) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak lise öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “ekonomik faktörler”, “iki dillilik”, “destek eğitim hizmetleri” ve “gölge öğretmen” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki lise öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*LÖ9: Sınıf ortamı, özel gereksinimli öğrencinin ailesinin ve öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi desteğidir.*

*LÖ14: Özel gereksinimli öğrencinin düzeyi, normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarının özel gereksinimli öğrenciyi kabul düzeyi, özel gereksinimli öğrenci için bireyselleştirilmiş uygun bir eğitim programıdır.*

*LÖ22: Her çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alacak şekilde uyarlanmış eğitimidir.*

Tablo4

Okul öncesi öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
RAM	12	2,00	4,00	2,75	,612
<b>Öğretmenler</b>	<b>12</b>	<b>2,00</b>	<b>4,17</b>	<b>2,84</b>	<b>,582</b>
Rehber Öğretmenleri	12	2,14	4,43	3,06	,666
Mevzuat ve Yönetmelik	12	2,00	4,56	3,21	,675
Okul İdarecileri	12	2,00	5,00	3,28	,802
Aileler	12	2,25	4,50	3,39	,678
NGGÖ	12	1,00	5,00	3,45	1,195
Uygulama	12	2,56	4,22	3,51	,567
Fiziki Koşullar	12	2,00	5,00	3,79	,864
STK	12	3,00	5,00	3,95	,798

\*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılmıyorum aralığındadır.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; STK ( $\bar{x}=3,95$ ;  $ss=,798$ ), Fiziki Koşullar ( $\bar{x}=3,79$ ;  $ss=,864$ ), Uygulama ( $\bar{x}=3,51$ ;  $ss=,567$ ), NGGÖ ( $\bar{x}=3,45$ ;  $ss=1,195$ ), Aileler ( $\bar{x}=3,39$ ;  $ss=,678$ ), Okul İdarecileri ( $\bar{x}=3,28$ ;  $ss=,802$ ), Mevzuat ve Yönetmelik ( $\bar{x}=3,21$ ;  $ss=,675$ ), Rehber Öğretmenleri ( $\bar{x}=3,06$ ;  $ss=,666$ ), RAM ( $\bar{x}=2,75$ ;  $ss=,612$ ) ve Öğretmenler ( $\bar{x}=2,84$ ;  $ss=,582$ ) olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak STK'ları, fiziki koşulları ve uygulamayı gördükleri; kendilerini, ve RAM'ı ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo5

İlkokul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	N	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
Rehber Öğretmenleri	71	1,00	5,00	<b>2,75</b>	1,049
Okul İdarecileri	72	1,00	5,00	<b>2,76</b>	,941
<b>Öğretmenler</b>	<b>73</b>	<b>1,22</b>	<b>5,00</b>	<b>2,89</b>	<b>,818</b>
RAM	72	1,00	5,00	<b>3,00</b>	,963
Mevzuat ve Yönetmelik	71	1,00	5,00	<b>3,11</b>	,782
Uygulama	72	1,11	5,00	<b>3,44</b>	,694
STK	70	1,00	5,00	<b>3,58</b>	,724
Fiziki Koşullar	71	1,00	5,00	<b>3,83</b>	,874
NGGÖ	73	1,00	5,00	<b>3,84</b>	,753
Aileler	73	1,00	5,00	<b>3,91</b>	,901

\*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum aralığındadır.

Tablo 5'e göre ilkökul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; Aileler ( $\bar{x}=3,91$ ;  $ss=,901$ ), NGGÖ ( $\bar{x}=3,84$ ;  $ss=,753$ ), Fiziki Koşullar ( $\bar{x}=3,83$ ;  $ss=,874$ ), STK ( $\bar{x}=3,58$ ;  $ss=,724$ ), Uygulama ( $\bar{x}=3,44$ ;  $ss=,694$ ), Mevzuat ve Yönetmelik ( $\bar{x}=3,11$ ;  $ss=,782$ ), RAM ( $\bar{x}=3,00$ ;  $ss=,963$ ), Öğretmenler ( $\bar{x}=2,89$ ;  $ss=,818$ ), Okul İdarecileri ( $\bar{x}=2,76$ ;  $ss=,941$ ) ve Rehber Öğretmenleri ( $\bar{x}=2,75$ ;  $ss=1,049$ ) olduğu saptanmıştır. Yani ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak aileleri, normal gelişim gösteren öğrencileri ve fiziki koşulları gördükleri; kendilerini, okul idarecilerini ve rehber öğretmenlerini ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo 6'ya göre ortaokul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; NGGÖ ( $\bar{x}=3,61$ ;  $ss=1,025$ ), Fiziki Koşullar ( $\bar{x}=3,54$ ;  $ss=,863$ ), Aileler ( $\bar{x}=3,47$ ;  $ss=,909$ ), STK ( $\bar{x}=3,36$ ;  $ss=,837$ ), Uygulama ( $\bar{x}=3,26$ ;  $ss=,793$ ), Mevzuat ve Yönetmelik ( $\bar{x}=3,04$ ;  $ss=,793$ ), Okul İdarecileri ( $\bar{x}=2,94$ ;  $ss=,909$ ), RAM ( $\bar{x}=2,91$ ;  $ss=,929$ ), Öğretmenler ( $\bar{x}=2,68$ ;  $ss=,749$ ), ve Rehber Öğretmenleri ( $\bar{x}=2,62$ ;  $ss=1,021$ ) olduğu saptanmıştır. Yani ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak normal gelişim gösteren öğrencileri, fiziki koşulları ve aileleri gördükleri; Okul idarecilerini, RAM'ı, kendilerini ve rehber öğretmenlerini ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo6

Ortaokul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
Rehber Öğretmenleri	92	1,00	5,00	<b>2,62</b>	1,021
<b>Öğretmenler</b>	<b>94</b>	<b>1,00</b>	<b>4,78</b>	<b>2,68</b>	<b>,746</b>
RAM	93	1,00	5,00	<b>2,91</b>	,929
Okul İdarecileri	93	1,00	5,00	<b>2,94</b>	,909
Mevzuat ve Yönetmelik	92	1,00	5,00	<b>3,04</b>	,793
Uygulama	92	1,00	5,00	<b>3,26</b>	,793
STK	92	1,00	5,00	<b>3,36</b>	,837
Aileler	93	1,00	5,00	<b>3,47</b>	,909
Fiziki Koşullar	92	1,00	5,00	<b>3,54</b>	,863
NGGÖ	93	1,00	5,00	<b>3,61</b>	1,025

\*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum aralığındadır.

Tablo7

Lise öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	$\bar{x}^*$	ss
RAM	21	1,00	5,00	<b>2,80</b>	1,042
Rehber Öğretmenleri	21	1,00	5,00	<b>2,85</b>	1,123
Okul İdarecileri	21	1,00	4,80	<b>3,02</b>	,994
<b>Öğretmenler</b>	<b>22</b>	<b>2,00</b>	<b>4,65</b>	<b>3,28</b>	<b>,710</b>
Mevzuat ve Yönetmelik	21	2,22	5,00	<b>3,30</b>	,716
Aileler	21	2,75	5,00	<b>3,55</b>	,631
Uygulama	21	2,56	5,00	<b>3,56</b>	,603
Fiziki Koşullar	21	2,00	5,00	<b>3,80</b>	,782
STK	21	2,83	5,00	<b>3,84</b>	,645
NGGÖ	21	3,00	5,00	<b>4,16</b>	,695

\*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum aralığındadır.

Tablo 7'ye göre lise öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; NGGÖ ( $\bar{x}=4,16$ ;  $ss=,695$ ), STK ( $\bar{x}=3,84$ ;  $ss=,645$ ), Fiziki Koşullar ( $\bar{x}=3,80$ ;  $ss=,782$ ), Uygulama ( $\bar{x}=3,56$ ;  $ss=,603$ ), Aileler ( $\bar{x}=3,55$ ;  $ss=,631$ ), Mevzuat ve Yönetmelik ( $\bar{x}=3,30$ ;  $ss=,716$ ), Öğretmenler ( $\bar{x}=3,28$ ;  $ss=,710$ ), Okul İdarecileri ( $\bar{x}=3,02$ ;  $ss=,994$ ), Rehber Öğretmenleri ( $\bar{x}=2,85$ ;  $ss=1,123$ ) ve RAM ( $\bar{x}=2,80$ ;  $ss=1,042$ ) olduğu saptanmıştır. Yani lise öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak normal gelişim gösteren öğrencileri, STK'ları ve fiziksel koşulları gördükleri; rehber öğretmenlerini ve RAM'ı ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

## Tartışma ve Sonuç

Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına, sonuçların tartışılmasına ve bu doğrultuda bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına yönelik elde edilen sonuçlara göre farklı eğitim kademelerdeki öğretmenlerin KUBEE ölçeği alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak fiziki koşulları, normal gelişim gösteren öğrencileri, aileleri ve STK'ları gördükleri, kendilerini (öğretmenler), rehber öğretmenlerini, RAM'ı ve okul idarecilerini ise en son etmen olarak gördükleri bulunmuştur. Nicel bulgular çerçevesinde öğretmenlerin kendilerini önemli bir etmen olarak görmemelerine rağmen, bu çalışmadaki nitel bulgular öğretmenlerin kendilerini kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde en önemli etmen olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu nitel ve nicel verilerin karşılaştırılmasında oldukça anlamlıdır. Çünkü literatürde kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesinde en önemli etmenin öğretmen olduğu vurgulanmakta (Boonen, Damme & Onghena, 2014; Odluyurt & Batu, 2012), kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenlerin hiçbirinin öğretmen etmeni kadar önemli olmadığı belirtilmekte (Hutzler, Meier, Reuker & Zitomer, 2019; Kwon, Hong & Jeon, 2017; Newton, Carbridg & Hunter-Johnson, 2014; Rizzo & Vispoel, 1992), öğretmenler açısından kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülmesinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin (Forlin, 2010; Forlin, Loreman & Sharma 2014; Fuchs, 2010; Sadler, 2005), kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalık ve tutumlarının önemini gösteren sonuçlar bulunmaktadır (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009; Sadler, 2005). Bununla beraber bu çalışmada benzerlik gösterir nitelikte literatürde birçok çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve özel eğitim desteğine gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir (Altun & Gülben, 2009; Batu, vd., 2017; Bozarslan & Batu, 2014; Gök ve Erbaş, 2011; Kale, vd., 2016; Küçük-Doğaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015).

Öğretmenlerin kendilerini başarılı kaynaştırma konusunda önemli bir etmen olarak görme/me durumu veya başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmen(ler)in kim veya kimler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Burak & Ahmetoğlu, 2020a). Bu nedenle başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmelere yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı ilgili literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen *nicel* bulgularla benzer sonuçlar elde eden, başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler konusunda öğretmenlerin kendilerinin dışındaki tüm etmenleri kendilerinden daha önemli gördükleri tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016; Burak & Ahmetoğlu, 2020b; Ünal & Ahmetoğlu,

2017). Ancak Burak ve Ahmetoğlu (2020b) tarafından yapılan araştırmada belirtilen -“*Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler konusundaki görüşlerinin belirlemesi bu konuda kuramsal çerçevenin oluşmasına olanak sağlayacağı, başarılı kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan nicel araştırmaların yanı sıra nitel verilerin toplanması araştırmının güçlü bir biçimde savunulmasına yönelik netlik kazandıracığı, kuramsal çerçevenin daha somut bir zemine oturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle daha sonra yapılacak araştırmalarda karma metodun kullanılması önerilebilir.*”- bu öneri göz önüne alınarak tasarlanan bu çalışmada KUBBE ölçeği ile öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin arasında kendilerini en son etmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Buna rağmen farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin KUBEE ölçeğine vermiş oldukları yanıtların nedenlerinin belirlenmesi, pekiştirilmesi ve gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi amacıyla çalışmaya nitel sorular dahil edilmiş ve verilen yanıtlar kodlanmıştır. Bu duruma göre öğretmenlerin KUBEE ölçeğinde kendilerini başarılı kaynaştırmada en son etmen olarak görürlerken nitel kodlarda başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin arasında öncelikli etmen olduklarını belirtmişlerdir. Bu karma metod yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin kendilerinin de aslında önemli etmen olduklarını bildikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatürde öğretmenlerin başarılı kaynaştırmada önemli bir etmen olduğunu gösteren bulgular (Bakkaloğlu, vd., 2018; Batu, vd., 2018; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Burak & Ahmetoğlu, 2020a) arasında çelişkinin gerçek zeminde doğruluğu sağlanmış, öğretmenlerin kendilerini de başarılı kaynaştırmada önemli bir etmen olarak gördüğü tespit edilmiştir. Okul öncesi ve lise kademesindeki öğretmenler başarılı kaynaştırmayı tanımlarken “*özverili çalışma*”dan hiç söz etmemişlerdir. Ayrıca okul öncesi, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenler başarılı kaynaştırmayı tanımlarken “*hizmet içi eğitimler*”den bahsetmemişlerdir. Ancak bu durum ilgili literatürde önemli bir boyut olarak ele alınmaktadır (Demir ve Usta, 2019; Ensig ve Johnstone, 2015). Benzer bir biçimde Yılmaz ve Melekoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada destek eğitim hizmetlerinin, BEP’in, hizmet içi eğitimlerin kaynaştırmanın başarısını artıracığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte alan yazın öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıkları (Ensig ve Johnstone, 2015), kaynaştırmaya yönelik eğitim almadıkları, bu konuda çoğunlukla eğitim almak istemedikleri ancak kendilerini yetersiz hissettikleri (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010) ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012) yönündedir. Özel eğitim veya kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almayanlara kıyasla kendilerini daha yetkin gördükleri saptanmıştır (Çankaya & Korkmaz, 2012; Camadan, 2012). Tüm bunların aksine Demir ve Usta’nın (2019) çalışmalarında, kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim faaliyetlerine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldığı ancak bu eğitimleri uygulamaya dönük değil daha çok teorik ve işlevsiz buldukları, faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenleri alanda yetkin bulmadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın tanımlanmasında hizmet içi eğitimden bahsetmemesinin nedeni bu eğitimleri nitelikli bulmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Nitel veriler doğrultusunda öğretmenlerin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde kendilerini, fiziki koşulları ve özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini öncelikli etmenler olarak belirttikleri, iki dilliliği, gölge öğretmeni, okul rehberlik servisini ve NGGÖ ailesini ise daha az etmen olarak belirttikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin başarılı kaynaştırmada kendilerini, fiziki koşulları ve özel gereksinimli aileleri kaynaştırmada önemli birer etmen olarak belirtmeleri ilgili literatürle örtüşmektedir (Berkant & Atılgan, 2017; Gök, 2013; Güteryüz, 2014). Genel eğitim öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmanın hem özel gereksinimli öğrenci, hem normal gelişim gösteren öğrenci, hem her iki öğrenci gurubunun aileleri hem de kendileri açısından önemli olduğunun farkında olmaları önemli bir durum olarak kabul edilmektedir (Akman, Mercan Uzun & Yazıcı, 2018). Akman, vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere sırasıyla genel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenci aileleri olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Değirmenci Kurt ve Tomul (2020) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmelerin öğretmen, veli, okul yönetimi ve rehberlik hizmetleri olduğu belirlenmiştir. Ancak tüm bu durumlara rağmen Sadioğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarıyla ilgilenmediklerini, ailelerin kaynaştırma konusunda eğitimsiz olduklarını ve çocuklarının durumlarını kabul ile ilgili problemleri olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Berkant ve Atılgan (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma



eğitimine yönelik ayrılan zamanın, fiziksel koşulların, materyallerin ve ailelerin eğitim düzeyindeki yetersizliklerin, program yoğunluğunun kaynaştırma eğitimini negatif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlamaya ilişkin görüşlerinde topluma kazandırmayı, gelişimi desteklemeyi ve fırsat eşitliğini daha çok vurguladıkları, hizmet-içi eğitimlerini, aile eğitimini, doğru tanılamayı ise daha az vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda farklı kademelerdeki öğretmenlerin en az kısıtlayıcı ortamda, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyerek, toplumda bir yer edinmesinin sağlanmasını daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Akman vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmayı benzer bir biçimde tanımladıkları, çoğunlukla “özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim alması, özel gereksinimli çocuğun sosyalleşmesi, özel gereksinimli çocukların toplumla kaynaşması, özel gereksinimli çocuğun en az kısıtlandığı ve en çok desteklendiği ortam” vb. tanımlara yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. İlgili literatürde öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı genel eğitim ortamında/sınıfında yetersizliği olan öğrencilerin yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almaları olarak tanımladıkları görülmektedir (Rakap & Kaczmarek, 2010; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Bu çalışma da öğretmenler başarılı kaynaştırmayı çoğunlukla benzer tanımladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin başarılı kaynaştırma tanımlamalarında en çok “topluma kazandırmak”, “fırsat eşitliği” ve “ÖGÖ duygusal durumu”ndan bahsederlerken, en az “sosyal kabul”den bahsetmektedirler. Yine okul öncesi öğretmenlerinin “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu”, “doğru tanılama”, “aile eğitimi”, “özverili çalışma”, “bütünleştirme”, “hizmet-içi eğitimler” ve “kaynaştırmanın niteliğinin artırılması” tanımlamalarından ise hiç bahsetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmada en çok özel gereksinimli çocukların topluma kazandırılmasına ve fırsat eşitliğine vurgu yapmaları eğitim kademesinin en erken dönemi olan okul öncesi dönemin özel gereksinimli çocuklar için en kritik dönem olmasından kaynaklanıyor olabilir. Okul öncesi öğretmenlerin erken dönemde özel gereksinimli öğrencilerine verilecek eğitimin, çocukların daha sonraki yıllarında daha bağımsız yaşamalarını sağlamadaki öneminin çok daha farkında olmaları ve bu desteğin sağlanması ile özel gereksinimli öğrencilerin yaşamlarının sonraki yıllarında birçok beceriyi kazabilecekleri ümidini taşımaları sebebiyle başarılı kaynaştırma tanımlarında çocukları topluma kazandırmak ve fırsat eşitliğinin sağlanmasının gerekliliğini belirttikleri düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Metin, 1992; Özsrkıntı, 2018; Yavuz, 2005). Çünkü literatürde eğitim fırsatlarının en erken dönemde özel gereksinimi olan öğrencilere verilmesinin bu öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında bağımsız olarak hayatlarını sürdürmeleri için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gampel, Galtlieb & Harrison, 1974; Reichow, Body, Barton & Odom, 2016; Metin, 1992). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı erken dönemde fırsat eşitliği ve topluma kazandırmak şeklinde tanımlamaları okul öncesi öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın erken dönemdeki önemi konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim Akman vd., (2018) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin benzer görüşlere vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının önemli olduğu; çünkü yetersizliği olan öğrencilerin fırsat eşitliği ve genel eğitim ortamında eğitim görme haklarının bulunduğu, bu öğrencilerin toplumsallaşması veya sosyal yaşamda bağımsız bir biçimde aktif rol alması için okul öncesi eğitim kademesini önemli bir kademe olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ve topluma etkin bir biçimde kazandırılması için kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu belirttikleri bulunmuştur (Gök & Erbaş, 2011).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmen olarak “aile eğitimi”nden hiç söz etmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin “ÖGÖ'nin eğitim ortamına uyumu”ndan hiç bahsetmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu duruma yönelik herhangi bir görüş belirtmemeleri bu konuda herhangi bir farkındalığa sahip olmamalarına bağlanabilir. Çünkü kaynaştırma eğitimi kapsamında okullarda fiziki düzenlemelerin gerçekleştirilmediği (Sadioğlu, 2011; Güzel, 2014; Çerezci, 2015; Zeybek, 2015), ailelere bilgi sağlanmadığı (Sadioğlu, 2011), öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde ailelerle işbirliği yapma konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Balo, 2015; Çerezci, 2015). Kaynaştırma sürecinde aile ilgilerinin artırılması ve bilinçlendirilmesi, ailelerle etkileşimin ve fiziki şartların iyileştirilmesi, kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde

etkilidir (Demir ve Usta, 2019). Bununla beraber aileler de, düzenli bir şekilde rehberlik servisiyle görüşebilme, sosyal ve bilgilendirici etkinlikler kapsamında kurum çalışanları ile iş birliği yapabilmek beklentilerine sahiptirler (Bengisoy ve Yılmaz, 2019). Ancak bu iş birliğini sağlama konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğu söylenebilir (Balo, 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna yönelik; okul öncesi öğretmenleri kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenler arasında “BEP”ten bahsetmemişlerdir. Ayrıca bu öğretmen grubu BEP geliştirme ekibi içerisinde yer alan “okul yönetimi”, “okul rehberlik servisi”nden ve “işbirliği” ve “destek eğitim hizmetleri”nden de bahsetmemişlerdir. Bu durumun nedeni okullarda BEP ile ilgili tüm iş ve işlemleri okul rehber öğretmenlerinin yerine getirmesinden veya öğretmenlerin bu konudaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Yüksel, Oğur ve İşbilir’in (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin BEP birimini oluşturan paydaşların kimler olduğu konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, okullarında BEP biriminin olup olmadığı konusunda birbiriyle ters düşen söylemlerde buldukları ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmalarda birçok eğitim kurumunda BEP Geliştirme Birimleri’nin oluşturulmadığı (Sadioğlu, 2011; Akcan, 2013) ve öğrenci BEP dosyalarının baştan savma hazırlandığı, BEP toplantılarının düzenli yapılmadığı (Melekoğlu, 2014; Güzel, 2014; Zeybek, 2015) vurgulanmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları ışığında; okul öncesi ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama konusunda “doğru tanımlama”dan hiç bahsetmedikleri, bununla beraber araştırmanın nicel bulgularında başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler konusunda “RAM”ı son etmen olarak belirtmişlerdir. Bu kademedeki öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre RAM konusunda daha az bilgiye sahip olmalarından kaynaklanabilir. Demir ve Usta’nın (2019) çalışmasında okul yönetiminin ve rehber öğretmenlerinin süreci benimsemelerinin ve RAM ile iş birliğinin kaynaştırmanın başarısını artıracığı belirtilmektedir. Buna karşın RAM’ın okul rehberlik servisi ile iletişimi öğretmenlere yansımamaktadır. Rehber öğretmenlerin de bir görevi öğretmenlere destek eğitim hizmetleri konusunda rehberlik etmektir (Güven, 2021). Benzer bir biçimde literatürde RAM ile kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü kurumdaki paydaşlar arasında yeterli iş birliğinin sağlanmadığı görülmektedir (Esmer, Yılmaz, Güneş ve Tarım, 2017; Yener ve Dayı, 2021). Kara (2016) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminde RAM çalışanları gibi tüm paydaşların desteğinin öğretmenlerin iş yükünü azalttığı ve öğretmenleri motive ettiği saptanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin RAM’a yönelik farkındalığını artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerin, kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenler için “gölge öğretmen” hakkında herhangi bir ifadeye bulunmadıkları, sadece okul öncesi öğretmenlerin bu konuda görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni gölge öğretmen konusunun Türkiye’de henüz çok yeni olmasından ve ilk uygulamaların da öncelikle okul öncesinde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir (Batu, Odluyurt, Alagözoglu, Çattık & Şahin, 2017; Özaydın, 2020). Garnida’ya (2011) göre daha üst eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler gölge öğretmen uygulaması konusunda yetersiz bilgi ve tecrübeye sahiptirler. Ancak gölge öğretmen uygulaması okul öncesi eğitim modelinde özellikle bazı yetersizlik türleri için oldukça uygun bir modeldir (Güleç-Aslan, 2020; Machrus, 2019; OSBUEP, 2016; Özaydın, 2021).

*Yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:*

Bu bulgulardan hareketle hizmet-içi eğitimlerle öğretmenlerin eğitime yönelik bakışlarını iyileştirici düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin aile desteği ve işbirliğinin kaynaştırma uygulamalarındaki etkin rolünü fark edebilmeleri için farkındalık eğitimleri verilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama konusunda oldukça yeterli bilgiye sahip oldukları ancak başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere yönelik oldukça farklı görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere yönelik ortak görüş oluşturmaları ve farkındalıklarının oluşması için odak grup çalışması yapılabilir veya bu gruba bu konuda eğitim verilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenler örneklem grubu olarak kabul edilmiştir. Ancak bu grubun dışında kaynaştırmanın başarısını etkileyen başka etmenler de bulunmaktadır. Araştırma grubuna yalnızca öğretmenlerin dâhil edilmesi bu araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda, başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin belirlenebilmesi amacıyla bu grubun dışında, okul yöneticileri, rehber öğretmenleri, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenci ebeveynleri, STK ve RAM çalışanlarının da dâhil edildiği karma metotlu bir çalışma önerilebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel verileri GoogleForm üzerinden toplanmıştır. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle birebir görüşme tekniği ile çalışılmaması, bu araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin belirlenebilmesi amacıyla karma yöntemle elde edilecek verilerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle birebir görüşme yöntemiyle çalışılması önerilebilir.

## Kaynakça

- Ahmetoğlu, E. & Akşin-Yavuz, E. (2018). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim. N. Aral & F. Gürsoy (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim*. Ankara; Hedef Yayıncılık.
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. & Acar, İ.H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Ahmetoğlu, E., Ünal, A.M. & Ergin, D.Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için MEB tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, B., Mercan-Uzun, E. & Yazıcı, D. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Alhojailan, M.I. (2012). Thematic analysis: a critical review of its process and evaluation. *N.WestEast Journal of Social Sciences* 1(1), 39-47.
- Allen, K.E. & Cowdery, G.E. (2005). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. (5<sup>th</sup>edition). Australia: Thomson Delmar Learning.
- Altun, T. & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Anılan, H. & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 74-90.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A.B. & Sucuoğlu, N.B. (2020). Okul öncesi bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 363-385.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Balo Damla, E. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M. & Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420.
- Batu, E.S. (2015a). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Pegem Akademi: Ankara.
- Batu, E.S. (2015b). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Batu, E.S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016), *Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.

- Batu, E.S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420.
- Bengiso, A & Yılmaz, İ. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-23.
- Berkant, H. & Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teacher' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3).
- Boonen, T., Damme, J.V. & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(1), 126-152.
- Bozarslan, B. & Batu, E.S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020a). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 478-503.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020b). *Öğretmen, rehberlik öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi*, VIII. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, (Online Sunum) 23-24 Aralık 2020.
- 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.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* S.B. Demir (Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Curran, P.J., West, S.G. & Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Çankaya, Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi): Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Değirmenci-Kurt, A., Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Demir, E, ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734 -761.
- Engin, A.O., Tösten, R., Kaya, M.D. & Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44.
- Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education—lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.



- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 055-066.
- Erişkin, A., Kırac, S. & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(193), 200-213.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güne, A.M. & Tarım, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1), 6-7.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion, *International Journal Of Inclusive Education*, 14(7), 649-654.
- Forlin, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion, *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, 19(1), 30-35.
- Gampel, H.D, Galtlieb, J. & Harrison, H.R. (1974). Comparison of classroom behavior of special class. *American Journal of Mental Deficiency*, 79(1), 16-21.
- Garnida, D. (2011). The role of special advisory teachers in inclusive schools. Inklusi.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Early childhood teachers' perceptions about and suggestions for Inclusion Programs. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası hizmeti. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 533-555.
- Güleç-Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 37-49.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürgür, H. & Yazçayır, G.H. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis a global perspective*. New York: PearsonPrenticeHall.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation on eight school. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Işıtan, D., & Dayı, E. (2021). Sınıfında Özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359>
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7).
- Jones, C.A. (2004) *Supporting inclusion in the early years*. New York: Open University Press Maidenhead.

- Jones, P., Fauske, J.R. & Carr, J.F. (2011). *Leading for inclusion: how schools can build on the strengths of all learners*. Teachers College Press. Amsterdam Avenue.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ. & Abbak., B.S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük-Doğaroğlu, T. & Bapoğlu-Dümenci, S.S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- Kwon, K.A., Hong, S.Y. & Jeon, H.J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Machrus, M.A. (2019). "Strong motivation be my success in teaching": How a teacher handling hyperactive student in inclusive school with eliminate the shadow teacher. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 5(1).
- Melekoğlu, M.A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *Topical Issue: Inclusion from Around the World*, 15(2), 24-30.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 32-36.
- Metin, N. (2018) Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Meyen, E.L. & Yuoone, N.B. (2007) *Exceptional children in today's schools*. (4<sup>th</sup> Edition). LovePub.Company.
- Mitchell, D. (2008). *What really Works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 270MadisonAve.
- Newton, N., Carbridg, J. & Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas*. Adult Education Research Conference. Harrisburg, PA.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2012). *Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (OSBUEP, 2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm>
- ÖEHY, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 07.08.2018 tarihli 30471 sayılı Resmi Gazete
- Özaydın, L. (2021) Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587.
- Özsirkinti, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet-içi eğitim programı geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* M. Bütün & S.B. Demir, (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pizarro, J., Guerrero, E. & Galindo, P.L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Reichow, B., Body, B., Barton, E.E. & Odom, S.L. (2016). *Evidence-based practice in the context of early childhood special education*. In *Handbook of early childhood special education* (107-121). Springer, Cham.
- Rizzo, T.L. & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes, and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech language impairment, *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163.
- Sönmez, N. & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkokulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Sucuoğlu, B. & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesi kaynaştırma: öğretmen eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabak, S. (2020). Araştırma metodolojisinin belirlenmesi. E.Öğuz (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ünal, A.M. & Ahmetoğlu, E. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Kırklareli/Turkey.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yener, C., Dayı, E., (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. & Melekoğlu, M.A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Yüksel, B., Oğur, Ö. & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1-17.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

## Extended Abstract

### Introduction

It is an undeniable fact that one of the most important factors in successful inclusion is the teacher. It can be said that teachers who are working at different educational levels play an active role in carrying into action of inclusion practices. In fact, in many type of researches which have been conducted with teacher groups with different levels of education in Turkey is detected that the teachers play an active role in successful inclusion practices (Çankaya & Korkmaz, 2012; Erişkin et al., 2012; Gürgür & Yazçayır, 2019). However, it is detected that they see themselves actually as the last factor in successful inclusion when the study has been examined about teachers in general education institutions whether they see themselves as the most important factor about the factors affecting successful inclusion (Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Therefore, researches in which qualitative and quantitative studies are conducted together are needed to determine whether teachers see themselves as an important factor about successful inclusion and who are factors affecting successful inclusion. When the literature is examined, it is seen that mixed studies in which both qualitative and quantitative methods are used together in order to determine the opinions of teachers at different education levels about successful inclusion are inadequate (Bilen, 2007; İlk, 2014). However, it has been found that studies in which teachers are involved at different educational levels are also limited (Batu et al., 2018; Deniz & Çoban, 2019). In this direction, researches in which mixed method are conducted are needed to determine the reason(s) of teachers to see themselves as the last factor in successful inclusion practices. It is thought that the

results of this research will guide the inclusion education to be more successful and in this context, this study will make important contributions to the literature.

## Methodology

The research was conducted with 201 teachers who were working at 12 preschool, 73 primary school, 94 secondary school, 22 high school levels and voluntarily accepted to participate in the study in province Ağrı/Turkey in the 2018-2019 academic year. Semi-structured opinion form and the scale of the factors affecting the success of inclusion were used as data collection tools in the study. Mixed method was used in the research. For the analysis of qualitative data, a content analysis technique was used to analyze responses of teachers at different education levels to the semi-structured opinion form and the SPSS-25 statistical program was used for the analysis of quantitative data.

## Findings

As a result of the analysis, it was determined that teachers had sufficient knowledge about defining successful inclusion, but their opinions about the factors which were affecting successful inclusion were quite different and they expressed different opinions from each other. In addition, it was concluded that teachers at different levels cared more about ensuring to be taken a place in the society by supporting the development of disabilities students who receive education together with normally developing students in the least restrictive environment

## Discussion

Within the scope of quantitative findings of the study, although teachers did not consider themselves as an important factor, it was determined in the qualitative findings of this study that teachers indicated themselves as the most important factor in the successful realization of inclusion. This finding is very meaningful in comparing qualitative and quantitative data. Because it is emphasized in the literature that teacher is the most important factor in realizing of successful inclusion (Boonen et al., 2014; Odluyurt & Batu, 2012), it is stated that none of the factors affecting the success of inclusion is as important as the teacher factor (Hutzler et al., 2019; Kwon et al, 2017), in terms of teachers there are results showing the importance of awareness and attitudes about inclusion practices (Forlin et al., 2009; Sadler, 2005), teachers' knowledge, skills and experience in the successful implementation of inclusion practices (Forlin et. al., 2014; Fuchs, 2010). However, in this study, it was found that in many studies in the literature, which is similar to this study, teachers find themselves inadequate in inclusion and stated that they need special education support (Altun & Gülben, 2009; Bozarşlan & Batu, 2014).<sup>i</sup>

\* Bu araştırmaya birinci yazar %30; ikinci yazar %30; üçüncü yazar %20; dördüncü yazar %20 oranında katkı sağlamışlardır.

\*\* Bu araştırma için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 13.01.2021 tarihli, E-29563864-050.04.04-7300 sayılı onay alınmıştır.