



Okul Yöneticilerinin Bütünleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Belirlenmesi

Determining the Opinions and Suggestions of School Manager on Inclusive Education

Mehmet İNCE ^{ID}, Araştırma Görevlisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmetince17@gmail.com

Hasan Hüseyin YILDIRIM ^{ID}, Araştırma Görevlisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, hhyildirim96@gmail.com

Seda KARAKAŞOĞLU ^{ID}, Uzman, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, sedakarakasoglu@gmail.com

İnce, M., Yıldırım, H.H. ve Karakaşoğlu, S. (2022). Okul yöneticilerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1210-1227.

Geliş tarihi: 22.09.2022

Kabul tarihi: 15.12.2022

Yayımlanma tarihi: 28.12.2022

Öz. Son yıllarda araştırmalar niteliği ve etkiliği tartışma konusu olan bütünleştirme kavramı, özel gereksinimli çocuklar için en iyi eğitim ortamının genel eğitim sınıfı olduğunu ve gereksinim duydukları desteğin sınıf içinde akranlarından ayrılmadan almaları gerektiğini savunan bir eğitim modelidir. Bütünleştirmenin başarılı bir şekilde uygulanması için öğretmenler, aileler, okul yöneticileri, akademisyenler gibi paydaşlara çeşitli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul öncesi kurumlarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının bütünleştirmeye ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda okullarında özel gereksinimli öğrenci bulunan, okul öncesi kurumlarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 okul yöneticisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda Okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilişkin görüşleri beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; özel gereksinimli bireyler, güncel durum, bütünleştirmenin etkileri, okul yöneticilerin rolü, beklenti ve önerilerdir. Araştırmanın sonunda okul yöneticileri, bütünleştirmeye yönelik olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırladıklarını, destek eğitim odası açtıklarını, aile eğitimleri düzenlediklerini ve okulda farkındalık eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca materyallerin yetersiz olduğunu, olumsuz tutumların ve bilgi kirliliğinin olduğunu bildirmişlerdir. Bütünleştirmenin etkilerine ilişkin olarak farklılıklara saygı, bütünlük, farkındalık gibi olumlu etkilene değinmişlerdir. Okul yöneticilerinin bütünleştirmedeki rol ve sorumluluklarının ailelerle iletişim, koordinasyon, denetim, materyal temini ve liderlik olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak ailelere, politika yapıcılara, akademisyenlere, öğretmenlere ve bakanlıklara yönelik olarak beklenti ve önerilerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirme, Kaynaştırma, Okul yöneticisi, Durum çalışması.

Abstract. The concept of inclusion, whose quality and effectiveness has been the subject of debate in recent years, is an education model that argues that the best educational environment for children with special needs is the general education classroom and that they should receive the support they need without leaving their peers in the classroom. Stakeholders such as teachers, families, school managers, and academics have various roles and responsibilities in integrating. In this context, the aim of this research is to determine the opinions and suggestions of the principals and assistant principals working in official pre-schools under the Ministry of National Education on inclusion. For this purpose, the research was carried out as a holistic single case study

from qualitative research methods. Purposive sampling method was used to determine the participants of the study. In this sense, 20 school managers with special needs students in their schools, working in pre-school institutions and participating in the research voluntarily were included in the research. The data of the research were collected with semi-structured interview questions. The obtained data were analyzed by content analysis. At the end of the research, the school managers views on inclusion were gathered under five main themes. These themes are; individuals with special needs, the current situation, the effects of inclusion, the role of administrators, expectations and suggestions.

Keywords: Inclusion, Mainstreaming, School manager, Case study.

Extended Abstract

Introduction. The United Nations Salamanca Declaration (UNESCO 1994) has been described as one of the most important international agreements in the field of special education (Ainscow & César 2006). This paper is an important milestone for special education and integrating, although it is about increasing the quality of education received by students with special needs and presenting education in a child-centered structure (Ataman, 2020). In this declaration signed by 92 member states and 25 international organizations, it was stated that integrative schools are more effective tools in combating discriminatory attitudes, creating tolerant communities, building an inclusive society and providing education for children (UNESCO 1994). As a party to international agreements, Turkey has made the transition to inclusion in accordance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which entered into force in 2009. Inclusion is an education model that argues that the healthiest education environment for all children with special needs is the general education classroom and that they should receive the support they need in the classroom without leaving their peers (Karabulut, 2018; Nichols & Sheffield, 2014; Solis, et al., 2013; Sucuoğlu, 2006). The aim of integrating is to meet the needs of all children (Loreman et al., 2011). In this sense, in order to be able to talk about the implementation of inclusion in schools, it is necessary to create a school culture that accepts differences and reflects access to education opportunities as a right (Yazicioğlu & Sümer-Dodur, 2021). It is the school manager who will lead the formation of the culture in schools that aim to integrate. In this context, taking the opinions of the school manager who are in the decision-making authority on the basis of the school was considered as a necessity and a research was needed in which the opinions of the school managers were taken. From this point of view, the general purpose of the research is to reveal the opinions and suggestions of the school managers working in schools where there are students with special needs and where inclusion is implemented.

Method. This study, which was conducted to determine the views of school managers on integrating, was carried out as a holistic single case study from qualitative research method designs. The study group of this research consists of eight principals and 12 deputy principals whose school has students with special needs. One of the sampling methods for the study group of the research; was determined using the criterion sampling method. Data collection was carried out with a semi-structured interview form, one of the qualitative data collection tools. In the preparation of the data collection tool, the literature on inclusion was examined. At the end of the literature review, interview questions were determined and an interview form was created by the researchers. Demographic information, voluntary participation form, participant information form and semi-structured interview questions were included in the data collection tool. Creswell (2017) stated that interviews can be conducted face-to-face and one-on-one, as well as via telephone or e-mail. Due to the Covid-19 pandemic, the data of the study were collected through online interviews on Zoom. The obtained data were analyzed by content analysis technique. Yıldırım & Şimşek (2018) emphasized that strategies such as long-term interaction, depth-based data collection, participant confirmation and expert review can be used to ensure validity and reliability. Validity and reliability in this research were ensured through expert review.

Results. The data obtained at the end of this research, which was conducted to determine the opinions and suggestions of the school managers working in official pre-school institutions, were collected under five main themes. These themes are individuals with special needs, current situation, the effects of inclusion, the role of school managers, expectations and suggestions. In the context of the theme of individuals with special needs, it has been reported that school managers carry out awareness studies on the types of disability. In this context, it is striking that there are studies on

gaining knowledge and transferring information about deficiencies. In the current situation theme, especially material need is among the prominent situations. The school managers emphasized that they needed materials to realize the adaptations in the inclusion studies. When the theme of the effects of inclusion is examined, it is seen that positive effects and negative effects give similar results. In particular, the suggestions and opinions of the managers on the issues of peer bullying attracted attention.

Discussion and Conclusion. Throughout the professional life of the school managers, there have been individuals with dyslexia, mild intellectual disability, Down syndrome, visual impairment, hearing impairment and physical disabilities in their schools. School managers reported that they opened a special education class for students with special needs in their schools. However, this situation does not coincide with the nature of inclusion. School managers stated that teacher qualifications and materials were insufficient, and IEPs were prepared without qualifications. Similarly, Zwane & Malale (2018) mentioned that teachers do not know how to prepare IEP. However, it is known that teachers who receive adequate resources and support are more moderate in integrating (Chiner & Cardona, 2013). In this sense, it is thought that the quality of inclusion practices will increase when teachers are provided with information and resources. The school managers mentioned that students with special needs can be a bad example and may be exposed to peer bullying regarding the effects of inclusion; Regarding the positive effects, they pointed out that respect for differences, integrity, awareness, support to families and social acceptance will increase. Regarding their duties and responsibilities, they stated that they have responsibilities such as communication with families, coordination, supervision, material supply and leadership. As a result of the research, the expectations of the administrators, financial support, material support, qualified teacher training, on-the-job training, preparation of projects by universities, support staff support for schools, family training and participation, designing accessible schools, qualified supervision, cooperation with NGOs, awareness trainings, in the form of special education teachers at each school and information activities on inclusion.

Giriş

Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bireylerin en temel haklarından biri de eğitim hakkıdır. Bu bağlamda tüm bireylerin eğitim imkanlarına eşit bir şekilde erişmesi doğal bir hak olarak değerlendirilmektedir. Çeşitli yasal düzenlemeler yoluyla hem tipik gelişim gösteren bireylerin hem de özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları yasal zeminde güvence altına alınmaktadır. Birleşmiş Milletler Salamanca Bildirisi (UNESCO 1994), özel eğitim alanındaki en önemli uluslararası anlaşmalardan biri olarak tanımlanmıştır (Ainscow & César 2006). Bu bildiri özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğinin artırılması, eğitimin çocuğu merkeze alan bir yapıda sunulmasından söz etmekle birlikte, özel eğitim ve bütünleştirme için önemli bir dönüm noktasıdır (Ataman, 2020). 92 üye ülke ve 25 uluslararası kuruluş tarafından imzalanan bu bildiri, bütünleştirmeye yönelik okulların ayrımcı tutumlarla mücadelede, hoşgörülü topluluklar yaratmada, kapsayıcı bir toplum inşa etme ve çocuklar için eğitim sağlamada daha etkili araçlar olduğu belirtilmiştir (UNESCO 1994). Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin eğitimini etkilemekle birlikte okulların örgütlenme şeklini düzenlemek için hükümetlere ve topluma daha fazla sorumluluk yüklemiştir (Hernández-Torrano vd., 2020). Bütünleştirme, Salamanca Bildirisi'ni takiben Herkes için Eğitim (UNESCO 2000) kavramına dayanan çeşitli uluslararası anlaşmalar imzalanmıştır (örn. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, 2006; UNESCO Uluslararası Eğitim Konferansı, 2008). Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Hedefleri Eylem Çerçevesi kapsamında her türlü dışlanma ve eşitsizliği ele almak için bütünleştirmeye vurgu ve herkes için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden kapsayıcı, eşitlikçi, kaliteli eğitim yaratmayı amaçlayan eğitim için bir eylem planı hazırlanmıştır. "2030'a kadar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerine son verilmesi ve özürsüz insanlar, yerli insanlar ve savunmasız durumdaki çocuklar da dâhil olmak üzere savunmasız herkesin her seviyede öğretime ve mesleki eğitime eşit erişiminin temin edilmesi" ifadesiyle tüm bireylerin eğitime eşit erişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu anlaşmalar ve girişimler, sosyal, adaletli bir eğitim modeli yaratma ve her türlü dışlama ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik hareket etme girişimi olarak değerlendirilebilir (UNESCO, 2015).

Uluslararası anlaşmaların bir tarafı olarak Türkiye de 2009 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Engelli Hakları sözleşmesi gereği bütünleştirmeye geçiş yapmıştır. Çünkü sözleşmeye imza atan ülkeler özel gereksinimli bireyler için bütünleştirilmiş eğitimi esas almaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının tam olarak gerçekleştirilemediği bir durumda bütünleştirmeye geçiş zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır (Atama, 2017). Bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olarak önemli bir adım olan ve 2017 yılında güncellenen Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır." ifadesiyle bütünleştirmenin amacına dikkat çekilmiştir. Ancak ilgili genelgede "kaynaştırma/bütünleştirme" kavramı kullanılmıştır. Oysa kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ile oluşturulan eğitimidir (Kargin, 2009; Vaughn vd., 2000). Bütünleştirme ise bütün özel gereksinimli çocuklar için en sağlıklı eğitim ortamının genel eğitim sınıfı olduğunu ve ihtiyaç duydukları desteğin sınıf içinde akranlarından ayrılmadan almaları gerektiğini savunan bir eğitim modelidir (Karabulut, 2018; Nichols & Sheffield, 2014; Solis, vd., 2013; Sucuoğlu, 2006). Bütünleştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitim imkanlarından en üst düzeyde yararlandıkları ve yetersizliktense en az etkilendikleri eğitim ortamlarıdır (Baldiris vd., 2016).

Bütünleştirmenin amacı tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktır (Loreman vd., 2011). Bu anlamda okullarda bütünleştirmenin uygulanıldığından söz edilebilmek için farklılıkların kabul edildiği ve eğitime imkanlarına erişimi bir hak olarak yansıtan okul kültürünün oluşturulması gerekmektedir (Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur, 2021). Günümüzde ayrımcılığa maruz kalmış bireylerin çeşitli olduğu göz önünde bulundurulduğunda kaynaştırma kavramının sığ bir mecrada kaldığı, bütünleştirmenin de

daha geniş bir yelpazeye hitap ettiği söylenebilir (Loreman vd., 2013). Bir başka ifadeyle bütünleştirmenin kaynaştırmaya oranla çok boyutlu ve kapsamlı bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Bütünleştirmenin çok boyutlu bir uygulama olduğu düşünüldüğünde iş birliği içinde ortaklaşa kararların alınması gerekmektedir. Bütünleştirmenin bütün paydaşlarının bütünleştirmeye inanması ve istekli olması gerekmele beraber olumlu ve destekleyici tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Karabulut, 2021). Bütünleştirme, özel eğitimini ilkelerinden biri olan “ekip çalışması” dikkate alınarak bir ekiple sürdürüldüğü zaman başarılı olmaktadır (Baykoç, 2018). Ancak, ülkenin olanakları, çevre şartları ve bireyin yetersizlik derecesi göz önüne alınmadan yapılan bir bütünleştirme, büyük bir ihtimalle faydadan çok zarar getirecektir (Civelek, 1991). Bütünleştirmenin başarılı bir şekilde uygulanması için okuldaki tüm paydaşların hazırlanması, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde görev ve sorumluluğu olan kişilerin iş birliği içerisinde çalışması, planlı, programlı ve sistematik bir öğretim programının uygulanması gereklidir (Allen & Cowdery, 2015; İnce & Yıkılmış, 2021; McKenzie, 2016; Önder, 2021; Salend, 2008). Bu bağlamda bakıldığı zaman bütünleştirmenin bütün paydaşlarının görüş ve önerilerinin alınması önem arz etmektedir. Bu paydaşlardan kilit rolde olan okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir. Olumlu tutum ve iş birliğine açık okul yöneticilerinin yürüttüğü bütünleştirme sürecinin daha nitelikli ve olumlu yönde ilerleyeceği düşünülmektedir.

Literatürde bütünleştirmeye ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Öğretmenlerin; genel kabul derecelerinin, yeterliliklerinin, algılarının, tutumlarının, görüşlerinin ve bakış açılarının, bütünleştirmeye ilişkin metaforlarının incelendiği (Ahmetoğlu vd., 2019; Baena vd., 2022; Classen & Westbrook, 2022; Desombre vd., 2019; Ginner Hau vd., 2022; Gürsoy vd., 2019; Hernandez vd, 2016; Karabulut vd., 2021; Keser & Düzkantar, 2019; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2020; Leonard & Smyth, 2022; Önder, 2021; Robinson, 2017; Saloviita, 2020; Xu & Cooper, 2022) araştırmalara ulaşmak mümkündür. Bütünleştirme uygulamalarının ölçümlenmesine yönelik olarak ise çeşitli ölçme araçlarının geliştirildiği (Yazıcıoğlu & Sümer-Dodur, 2021) ve uyarlamaların yapıldığı (Ahmetoğlu vd., 2019; Er-Sabuncuoğlu vd., 2021; Şahbaz vd., 2018; Şahbaz vd., 2019) araştırmalar yürütülmüştür. Ayrıca bütünleştirme uygulamalarının yönetici, öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler ve aileler tarafından değerlendirildiği (Saygın, 2015), akademisyen görüşlerinin alındığı (İnce & Yıkılmış, 2021) destek eğitim hizmetlerini bütünleştirme uygulamaları çerçevesinde incelendiği (Keser, 2016), özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal kabul seviyelerinin araştırıldığı (Bakkaloğlu vd., 2020) araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilgili, yapılması gereken fiziksel ve eğitsel düzenlemelere, mevzuata, öğretmen yetiştirme programlarına, bütünleştirmenin katkılarına, beklenti ve önerilerine yer verilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul bazında karar verici mercide bulunan okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması bir gereklilik olarak değerlendirilmiş ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alındığı bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Çünkü yapılan yasal düzenlemeler, fiziksel uyarlamalar ve yol haritalarının okullarda uygulanmasında okul yöneticileri önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada bütünleştirmenin ülkemizde başarıya ulaşması için okul yöneticilerin görüş ve önerileri önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın genel amacı okullarında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bütünleştirmenin uygulandığı okul öncesi kurumlarda görev yapan okul yöneticilerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırma sonuçları itibarıyla ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda çalışan okul yöneticilerinin, bütünleştirmenin ülkemizdeki var olan durumunu ve gelecekteki durumuna ilişkin görüş, öneri ve beklentilerini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin analizine, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Okul yöneticilerinin bütünleştirme ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemi desenlerinden bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; nitel veri toplama tekniklerini kullanan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koymak amacıyla nitel sürecin izlendiği araştırmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ancak elde edilen bulgular evrene genellenemez, sadece kendi bağlamı içinde aktarılabilir (Akar, 2019). Creswell (2017) görüşmelerin, yüz-yüze ve bire-bir yapılabileceği gibi telefon ya da e-posta yoluyla yapılabileceğini belirtmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın verileri Zoom üzerinden çevrimiçi görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, okulunda özel gereksinimli öğrenci bulunan sekiz müdür ve 12 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden; ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, daha önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması anlayışına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada ölçüt olarak okul öncesi kurumda görev yapıyor olmak, okulunda bütünleştirme kapsamında eğitim alan öğrenci bulunma ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak ölçütlerini karşılayan katılımcılar seçilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcıların deşifre olmaması amacıyla katılımcıların isimlerinin yerine A1, A2....A20 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Tablo 1.
Okul yöneticilerine ait demografik bilgiler

Kod	Yaş	Cinsiyet	İdari Hizmet Süresi (Yıl)	Mezuniyet	Eğitim Durumu	Çalıştığı Kurum	Unvan	Bütünleştirmeye İlişkin Eğitim Durumu
A1	30	Kadın	2	Okul öncesi öğretmenliği	Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A2	30	Erkek	2	Okul öncesi öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A3	32	Erkek	5	Okul öncesi öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A4	33	Kadın	3	Okul öncesi öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A5	34	Kadın	4	Okul öncesi öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A6	35	Erkek	4	Okul öncesi öğretmenliği	Doktora	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A7	40	Kadın	5	Okul öncesi öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A8	43	Kadın	6	Sınıf	Yüksek Lisans	Okul	Müdür	Kapsayıcı Eğitim

				Öğretmenliği	Lisans	öncesi	Yardımcısı	
A9	43	Kadın	6	Sınıf Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A10	43	Erkek	6	Sınıf Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A11	45	Kadın	7	Sınıf Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	Kapsayıcı Eğitim
A12	45	Kadın	7	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Okul öncesi	Müdür Yardımcısı	-
A13	48	Erkek	8	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Okul öncesi	Müdür	-
A14	48	Kadın	8	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Okul öncesi	Müdür	-
A15	48	Erkek	10	Biyoloji	Lisans	Okul öncesi	Müdür	Kapsayıcı Eğitim
A16	50	Kadın	10	İşletme	Lisans	Okul öncesi	Müdür	Kapsayıcı Eğitim
A17	50	Erkek	12	İktisat	Lisans	Okul öncesi	Müdür	Kapsayıcı Eğitim
A18	51	Kadın	12	Matematik	Lisans	Okul öncesi	Müdür	Kapsayıcı Eğitim
A19	52	Erkek	19	Biyoloji	Lisans	Okul öncesi	Müdür	Kapsayıcı Eğitim
A20	53	Kadın	25	Antropoloji	Lisans	Okul öncesi	Müdür	Kapsayıcı Eğitim

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların sekizi erkek 12'sinin kadın olduğu anlaşılmaktadır. Yaşları 30 ile 53 arasında değişmektedir. Katılımcılardan biri doktora, dokuzu yüksek lisans, 10'u lisans mezunudur. Mezun olunan lisans programları incelendiğinde katılımcıların yedisi sınıf öğretmenliği yedisi okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmuştur. Ancak iktisat, işletme, antropoloji, biyoloji ve matematik bölümlerinden mezun olan okul yöneticileri de katılımcılar arasında yer almaktadır. Katılımcıların 12'si müdür yardımcısı sekizi müdürdür. Son olarak ise üçü hariç tüm katılımcılar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Kapsayıcı Eğitim Kursu'na katılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Verilerin toplanması, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının hazırlanmasında bütünleştirme ile ilgili literatür incelenmiştir. Literatür taraması sonunda görüşme soruları belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda araştırmacının amacı ve verilerin ne amaçla kullanılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir alan uzmanından görüş alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce gönüllü katılımcılardan biri ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot

görüşme sonunda birinci, üçüncü ve onuncu soruya sondalar eklenmiştir. Soruların kolay anlaşılır ve cevaplanır olduğu belirlendiği için pilot görüşme sonrasında sorularda başka herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Creswell (2017) görüşmelerin, yüz-yüze yapılabileceği gibi telefon ya da e-posta yoluyla da yapılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada veriler Zoom üzerinden çevrimiçi görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri 09.02.2022 ile 30.03.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından çevrimiçi görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracında, demografik bilgilere, gönüllü katılım formuna, katılımcı bilgilendirme formuna ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir. Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen görüşmelerde formlar görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

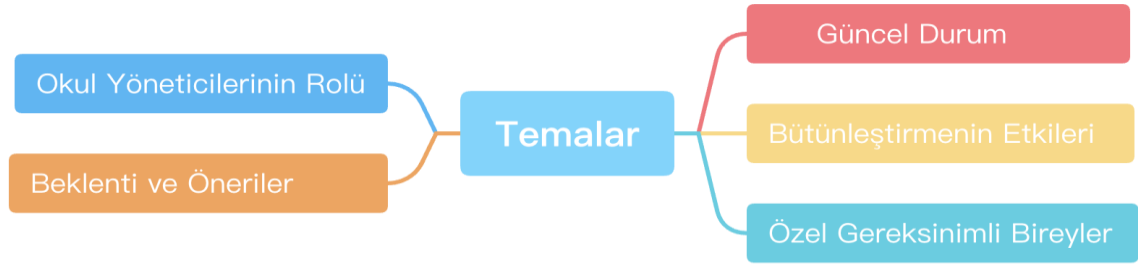
Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım & Şimşek (2018)'e göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra elde edilen verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla veriler birkaç kez okunmuştur. Elde edilen veriler sadeleştirilerek kodlar çıkarılmıştır. Kodların çıkarılmasında birinci ve ikinci yazar ayrı ayrı kodlamaları yapmıştır. Araştırmacıların hazırladıkları kodlama anahtarları karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen “Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı” formülü kullanılarak yapılan hesaplamada kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyinin %90 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların hazırladığı görüşme kodlama anahtarının verilerin analiz edilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kodlamalar gerçekleştirildikten sonra kodlar uygun temalara göre düzenlenmiştir. Doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yıldırım & Şimşek (2018) geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi stratejilerin kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Bu araştırmada geçerlilik ve güvenirlilik için uzman incelemesine başvurulmuştur. Uzman incelemesi iki şekilde yapılabilmektedir. Birincisi, uzmanın araştırmacı ile toplantı yapmasıdır. Bu toplantıda araştırmacı tüm süreçleri uzmana sözel olarak anlatır. Topladığı verileri, ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliliğini uzman ile değerlendirir. Uzman süreçlere ilişkin sorular sorar, ham veriyi ve bunların analizini gözden geçirir. Süreçlerin uygunluğuna ilişkin dönütlerde bulunur. İkincisi ise; araştırmacı, araştırma desenine, bunların analizine ve sonuçların yazımına ilişkin tüm dokümanları topladığı ham verilerin tamamını da ekleyerek bir uzmana gönderir. Uzman yapılan çalışmayı inceleyerek geri bildirimde bulunur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada ikinci yola başvurulmuştur. Araştırmacılar tüm dokümanlar özel eğitim ve nitel araştırmalar konusunda çalışmaları olan bir uzmana geçerlilik ve güvenirlilik çalışması için göndermiştir. Uzman gerekli incelemelerde bulunduktan sonra araştırma deseninin, analizlerin ve veri toplama tekniklerinin uygun olduğunu teyit etmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi sonunda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri beş ana tema altında toplanmıştır. Okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilişkin görüş ve önerileri Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilişkin görüşleri

Özel Gereksinimli Bireyler

Araştırmaya katılan okul yöneticilerden 17'sinin daha önceki yöneticilik hayatlarında farklı özel gereksinimli öğrenciler olmuştur. Üç yöneticinin daha önceki idari hayatlarında özel gereksinimli bir öğrencisi olmamıştır. Yöneticilik hayatında özel gereksinimli öğrencisi olan okul yöneticilerin öğrencilerinin tanıları şu şekildedir; Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Disleksi, Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Down Sendromu, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği ve Fiziksel Engelliktir. İdareciler bu öğrencilere yönelik olarak yaptıkları düzenlemelere ilişkin; özel eğitim sınıfı açtıklarını, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırladıklarını, destek eğitim odası açtıklarını, aile eğitimleri düzenlediklerini ve okulda farkındalık eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"50'ye yakın hafif zihinsel yetersizliği olan ve otistik olan öğrencilerim oldu. Raporlarını takip ettik. BEP hazırladık ve bunları takip ettik." (A3)

"BEP planı yaptım. Pedagoglardan destek aldım. Ailelerle sürekli iletişim halindeydim." (A9)

"Evet oldu görme engelli ve zihinsel engelli öğrencilerimiz vardı. Okulumuzda diğer öğrencilere ve ailelere farkındalık etkinlikleri yaptık." (A14)

Güncel Durum

Araştırmaya katılan okul yöneticileri bütünleştirmenin güncel durumuna ilişkin olarak çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinden dördü okullarının bütünleştirme için uygun eğitim şartlarına sahip olduğunu belirtmiştir. 16 okul yöneticisi ise öğretmen yeterliliklerinin ve materyallerin yetersiz olduğunu, BEP'lerin niteliksiz hazırlandığını, tutumların olumsuz olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca destek eğitimlerin yetersiz olduğuna, yasal düzenlemelerin etkisiz ve yetersiz olduğuna ve bilgi kirliliği olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca okullarındaki öğrencilerin bütünleştirilmesine yönelik olarak, destek eğitim odası açtıklarını, ailelerle iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bütünleştirmeye ilişkin olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendilerinden proje yapmalarını istediklerini ve evrak işlerinin çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı okul yöneticilerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Evrensel oyuncaklar alınması gerekiyor fakat bu konuda yetersizlikler var. Bilgisizlik ve maliye sorunları var. Materyal ihtiyacı var, bundan dolayı da birçok öğrencimiz desteklenemiyor." (A5)

“Öğretmenlerin bilgisi yetersiz, sınıf mevcutları öğretmenin BEP uygulamasını zorlaştırıyor. Öğretmenlerimiz fazla bilgi sahibi değil açıkçası. Öğretmenlerin bilinci arttırılmalı ve motivasyonu sağlanmalı” (A6)

“Yetersiz... Bütünleştirmede daha çok öğrencilerin dışlandığını gözlemliyorum... ya da öğrencilerin kompleks geliştirdiklerini görüyorum. (Yapamıyorum, edemiyorum vs)” (A12)

“Destek Eğitim Odaları açtık, aktif olarak kullanılıyor ancak eğitsel materyal eksikliklerimiz var.” (A7)

“Bakanlık bütünleştirme ile ilgili projeler yapmamızı istiyor.” (A13)

Bütünleştirmenin Etkileri

Araştırmaya katılan okul yöneticileri bütünleştirmenin etkilerine yönelik çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Yöneticilerden 13’ü bütünleştirmenin olumlu etkilerinin olduğunu vurgularken yedi okul yöneticisi olumsuz etkilerin üzerinde durmuştur. Olumsuz etki olarak özel gereksinimli öğrencilerin kötü örnek olabileceğine ve akran zorbalığına maruz kalabileceklerine değinmişlerdir. Olumlu etkileri olacağını düşünen okul yöneticileri ise bu etkilerin; farklılıklara saygı, bütünlük, farkındalık, ailelere destek ve sosyal kabul olduğunu bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin olarak okul yöneticilerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Farklılıklara saygıyı güçlendirir. Bütünleşmeyi sağlar. Aileler ise çocuklarının diğer çocuklarla birlikte oynadığını, derse girdiğini gördüklerinde mutlu oluyorlar.” (A20)

“Her yönden olumlu etkileri var kesinlikle. Öncelikle farklılara saygı duymayı ve farklı insanların olduğunu öğreniyor çocuklar.” (A3)

“Olumsuz olarak davranış problemi olan durumların diğer öğrenciler tarafından örnek alınması olabilir.” (A1)

“Akran zorbalığı çok oluyor saldırgan davranışların oluyor özel gereksinimli çocukların.” (A17)

Okul Yöneticilerinin Rolü

Araştırmaya katılan okul yöneticileri bütünleştirmedeki rollerine ilişkin çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu temaya ilişkin belirttikleri görüşler; ailelerle iletişim, koordinasyon, denetim, materyal temini ve liderliktir. Bazı yöneticiler ilgili temaya yönelik olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“İdareciler koordinatör ve sorun çözücü olmalıdır.” (A4)

“Çok büyük sorumluluğumuz var aile hep bize geliyor. Ayrıca okul yöneticiler sürecin içinde olmalılar ancak bu böyle olmuyor. Toplantılara müdürün katılmaması bir örnek... denetleme yapmalı” (A8)

“Bizler materyal temini, veli ve öğretmen bilgilendirme seminerleri düzenleme, motivasyon sağlama gibi şeylerden yapabiliriz.” (A20).

Beklenti ve Öneriler

Araştırmaya katılan okul yöneticileri bütünleştirme ile ilgili beklenti ve önerilerine yönelik çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Yöneticiler; ailelere, üst düzey yöneticilere, akademisyenlere, öğretmenlere ve bakanlıklara yönelik olarak çok sayıda beklenti ve önerilerini dile getirmişlerdir. Yöneticilerin beklenti ve önerileri şu şekildedir; maddi destek, materyal desteği, nitelikli öğretmen eğitimi, iş başında eğitim, üniversitelerin projeler hazırlaması, okullara yardımcı personel desteği, aile eğitimleri ve katılımları, erişilebilir okulların tasarlanması, nitelikli denetim, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile iş birliği, farkındalık eğitimleri, her okula özel eğitim öğretmeni ve bütünleştirmeye ilişkin bilgilendirme çalışmaları şeklindedir. Ayrıca okul yöneticileri bütünleştirmeye yönelik olarak seminer, kurs, hizmet içi eğitim, danışmanlık gibi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu temaya yönelik olarak bazı okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Maddi destek sağlanmalı, okullarda gereken düzenlemeler yapılması için para gerekiyor ama bizim bütçemiz belli bunun için daha fazla ödenek ayrılması lazım... Bir de her kuruma özel eğitim öğretmeni ataması gerekli.” (A18)

“Öğrencilere eğitime uygun ortamları oluşturmak ve öğretmen gelişimini desteklemek. Bunun için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.” (A17)

“Üniversiteler projeler yaparak yol göstermeli. Disleksi tarama ve müdahale eğitimleri vermeliler. Okullara gelmelidir.” (15)

“Aileler açık olmalılar. Çocuklarının durumunu kabul etmemekte ısrarcı olmayıp bir an evvel eğitime katılmalılar.” (A8)

“Seminer, kurs, hizmet içi eğitim, danışmanlık vb. eğitimlerin düzenlenmesi niteliği arttıracaktır.” (A2)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Resmi okul öncesi kurumlarda görev yapan okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilişkin görüş ve önerilerinin tespit edilmesi için yapılan bu araştırmanın sonunda elde edilen veriler beş ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar özel gereksinimli bireyler, güncel durum, bütünleştirmenin etkileri, okul yöneticilerinin rolü, beklenti ve öneriler şeklindedir. Özel gereksinimli bireyler teması bağlamında yöneticilerin yetersizlik türleri ile ilgili farkındalık çalışmaları yürüttüğü raporlanmıştır. Bu bağlamda yetersizlikler ile ilgili bilgi sahibi olma ve bilgileri aktarma konusunda çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Güncel durum temasında ise özellikle materyal ihtiyacının olduğu öne çıkan durumlar arasındadır. Yöneticiler bütünleştirme çalışmaları konusunda uyarlamaları gerçekleştirmek için materyal ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır. Bütünleştirmenin etkileri teması incelendiğinde ise yöneticiler, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere kötü örnek olabileceğine ve akran zorbalığına maruz kalabileceklerine ilişkin olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Öte yandan yöneticiler; bütünleştirmenin farklılıklara saygı, bütünlük, farkındalık, ailelere destek ve sosyal kabulü arttırmak gibi olumlu etkilerinin olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Okul yöneticileri daha önceki yöneticilik hayatlarında ve hâlihazırdaki yöneticilik hayatlarında okullarında farklı özel gereksinimli bireylerin olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin okullarında, OSB’li olan, disleksi, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu, down sendromu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve fiziksel engelli öğrenciler bulunmaktadır. Yöneticiler okullarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak özel eğitim sınıfı açtıklarını bildirmişlerdir. Ancak

bu durum bütünleştirmenin doğası ile örtüşmemektedir. Bütünleştirmenin tüm özel gereksinimli çocuklar için en sağlıklı eğitim ortamının genel eğitim sınıfı olduğunu ve ihtiyaç duydukları desteğin sınıf içinde akranlarından ayrılmadan almaları gerektiğini savunan bir eğitim model (Batu & Diken, 2020; Gürgür, 2019; Nichols & Sheffield, 2014; Salend, 2008; Solis, vd., 2013; Sucuoğlu, 2006) olduğu göz önüne alındığında okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencileri tipik gelişim gösteren akranlarından ayırmadan birlikte eğitime yönelik düzenlemeler yapması gerekmektedir. İdareciler özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak, BEP hazırladıklarını, destek eğitim odası açtıklarını, aile eğitimleri düzenlediklerini ve okulda farkındalık eğitimi ile ilgili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Kaya (2020) araştırmasının sonunda tipik gelişim gösteren akranlara yönelik bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerinin artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda okul yöneticilerinin okullarında farkındalık çalışmaları yürütmeleri özel gereksinimli öğrencilerin kabulünde olumlu katkılar sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitimlerin öğretmen ve öğretmen adaylarının olumlu tutumlarının arttığını ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygılarını ise azalttığını ortaya koymuştur (Balçın vd, 2019; Boling, 2007; Kayılı vd., 2010; Killoran vd., 2014; Melekoğlu, 2013). Hutchinson ve diğerleri (2015) özel gereksinimli çocuklarla bir deneyimi olan öğretmen adaylarının onlara yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirtmektedir. Ayrıca Böddi ve diğerleri (2019) öğretmenlerin kaynaştırmaya uygulamalarına ilişkin daha fazla uygulamalı eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda bütünleştirme uygulamaları kapsamında desteklenen ve eğitimler alan öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olacağı ve kaygılarının azalacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri okullarının bütünleştirme için güncel duruma ilişkin olarak çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Yöneticiler, öğretmen yeterliliklerinin ve materyallerin yetersiz olduğunu, BEP'lerin niteliksiz hazırlandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Zwane & Malale (2018) öğretmenlerin BEP hazırlamayı bilmediklerine değinmişlerdir. Ancak yeterli kaynak ve destek hizmet alan öğretmenlerin bütünleştirmeye daha ılımlı baktıkları (Chiner & Cardona, 2013) bilinmektedir. Bu anlamda öğretmenlere bilgi ve kaynak desteği sağlandığında bütünleştirme uygulamalarının niteliğinin artacağı düşünülmektedir. Destek eğitimin yetersiz olduğuna değinen yöneticiler yasal düzenlemelerin yetersiz ve etkisiz olduğuna değinmişlerdir. Keser (2016) bütünleştirme kapsamında sağlanan destek eğitim hizmetlerinin sınırlı olduğunu ve sağlanan bu hizmetlerinde bütünleştirme uygulamalarından çok uzak olduğunu belirtmiştir. Bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili yasal düzenlemelere ilişkin İnce & Yıkılmış (2021) yasal düzenlemelerin yeterli olduğunu ancak uygulama sürecinde sorunlar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda yasal düzenlemelerin uygulanmasına yönelik adımların atılması bütünleştirmenin niteliğini arttıracaktır. İdareciler Millî Eğitim Bakanlığının kendilerinden proje yapmaları istediklerini ve evrak işlerinin çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar okullarında yaptıkları çalışmalara ilişkin olarak ise ailelerle iş birliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Bütünleştirmenin önemli bir paydaşı olan ailelerle iş birliği yapılması oldukça önemli ve olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticileri bütünleştirmenin etkilerine yönelik olarak olumlu ve olumsuz çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Olumsuz olarak özel gereksinimli öğrencilerin kötü örnek olabileceğine ve akran zorbalığına maruz kalabileceklerine değinen okul yöneticileri; olumlu etkilere ilişkin ise farklılıklara saygı, bütünlük, farkındalık, ailelere destek ve sosyal kabulün artacağına dikkat çekmişlerdir. Araştırmada okul yöneticileri bütünleştirmenin olumlu etkilerine değinmelerine rağmen Erdem & Güner-Yıldız (2017) okul müdürlerinin özel gereksinimli öğrencilerin ayrı eğitim ortamlarında ve özel eğitimciler tarafından eğitim almaları şeklinde ortak bir görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Yao ve diğerleri ise (2021) bütünleştirmenin özellikle akran ilişkilerini teşvik ederek sosyalleşmeye büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerle birlikte eğitim gören akranların ileriki yaşamlarında farklılıklara daha saygılı, özel gereksinimli bireylerin farkında olan

bireyler olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin bütünleştirmenin olumsuz etkilerine yönelik bildirdikleri görüşlerinin literatür ile uyummadığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri kendilerinin bütünleştirme sürecinde çeşitli rol ve sorumluluklarının olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler; ailelerle iletişim, koordinasyon, denetim, materyal temini ve liderlik gibi sorumluluklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri tüm paydaşlarla iş birliğini sağlamada ve iş birliğini oluşturmada kritik bir yere sahiptirler. Yener & Dayı (2021) BEP geliştirme ve uygulama sürecinde iş birliğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yöneticilerin, bütünleştirmenin başarıya ulaşması için lider olarak iş birliğini organize etmeleri gerekmektedir. Bütünleştirmenin çok kapsamlı bir uygulama olduğu ve diğer paydaşların desteği ile başarıya ulaşacağı düşünüldüğünde okul yöneticilerinin iş birliği sürecine ağırlık ve önem vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul dinamizmini sağlamak ve geliştirmek üzere bütünleştirmeyi esas alan iş birlikçi bir kültür geliştirilmesi önemli görülmektedir. Ancak kültür, bağlamı gereği değişime oldukça dirençlidir (Yurttaş & Aksu, 2022). Bu yönüyle bir lider olarak okul yöneticilerinin, yeni bir kültür oluşturma sürecinde gerekli adımları atarak sorumluluk alması bütünleştirme uygulamalarına okul bazında önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın ulaşılan sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin başarılı bir bütünleştirme için aileler, üst düzey karar vericiler, akademisyenler gibi paydaşlara yönelik çeşitli beklenti ve önerileri olmuştur. Yöneticiler, maddi destek, materyal desteği, nitelikli öğretmen eğitimi, iş başında eğitim, üniversitelerin projeler hazırlaması, okullara yardımcı personel desteği, aile eğitimleri ve katılımları, erişilebilir okulların tasarlanması, nitelikli denetim, STK'ler ile iş birliği, farkındalık eğitimleri, her okula özel eğitim öğretmeni ve bütünleştirmeye ilişkin bilgilendirme çalışmaları şeklinde öneriler geliştirmişlerdir. Bütünleştirmenin başarıya ulaşması için ciddi maddi kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. Okulların fiziksel düzenlemeleri, materyal ihtiyaçları, erişilebilir okullar, yardımcı personel desteği ve eğitimler ciddi maddi destek gerektirmektedir. Bu anlamda İnce & Yıkılmış (2021) bütünleştirmenin maddi anlamda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle politika yapıcıların bu noktada politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Üniversitelerin, STK'lerin ve okulların iş birliği içerisinde bütünleştirmeye yönelik projeler üretmesi önemli husus olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin bütünleştirmeye ilişkin görüş ve önerilerinin ortaya koyulmaya çalışıldığı bu araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulama ve ileride yapılacak araştırmalara ilişkin olarak birtakım öneriler sunulmuştur. İleriki araştırmalara yönelik olarak aileler, üst düzey karar veriler gibi diğer paydaşların bütünleştirmeye ilişkin görüşleri alınabilir. Bütünleştirme uygulamalarına ilişkin projeler gerçekleştirilerek sonuçları incelenebilir. Uygulamaya yönelik müdahale araştırmaları yürütülebilir. Uygulamaya yönelik ise okullar fiziksel anlamda erişilebilir hale getirilmelidir. Bu bağlamda uyarlamaların yapılabilmesi için okullara daha fazla maddi kaynak ayrılmalıdır. Okullarda bütünleştirme uygulamalarına yönelik seminer, kurs, eğitimler gibi çalışmalar yapılabilir. Sonuç olarak bütünleştirmeye yönelik araştırmaların artırılması ve okul merkezli bütünleştirme uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. & Acar, İ. H. (2019). Otizmliler Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601>
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. & Acar, İ. H. (2019). Otizmliler kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Volume 21 Supplement Issue, 231-249. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.551104>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Ainscow, M., & M. César (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21(3)231–238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 139-176). Anı Yayıncılık.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 13-28). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2017). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (ss. 3-21) Vize Yayıncılık.
- Ataman, S. (2020). Özel Eğitim faaliyetleri konulu yasal dayanaklar. R. Karabulut (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss.273-300). Eğiten Kitap.
- Bakkaloglu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2020). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Balçın, M. D., Coştu, F. & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1),1194-1217. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.158>
- Baldiris-Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.17>
- Baykoç, N. ve Şahin, S. (2018). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss.26-40). İzge Yayıncılık.
- Baena, S., Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M., & Manzano, M. (2022). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Boling, E. (2007). "Yeah, but I still don't want to deal with it". Changes in a Teacher Candidate's Conceptions of Inclusion. *Teaching Education*, 18(3), 217-231. <https://doi.org/10.1080/10476210701533118>
- Böddi, Z., Serfözö, M., Lassu, Z. F., & Kerekes, V. (2019). Inclusion-related experience and preparedness from the aspect of Hungarian preschool teacher candidates. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 80-91. <https://doi.org/10.20489/intjecse.587251>
- Classen, A. I., & Westbrook, A. (2022). Professional credential program: impacting early childhood inclusive learning environments. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 719-736. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1717652>
- Chiner, E., and Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Civelek, A. (1991). Zihinsel özürli çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi (amacı, türleri, gerektirdiği koşullar). *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 47-53.
- Creswell, J. W. (2015). Beş farklı nitel araştırma yaklaşımı (M. Aydın, Çev.). M. Bütün & S.B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 71-112). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821451>
- Diken, İ. H. & Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-23). Pegem Akademi.

- Er Sabuncuoğlu, D. M., Çırak, Y. & Mutlu, İ. (2021). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi hakkındaki görüşlerim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 8(2), 174-204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hsbfd/issue/64628/800373>
- Erdem, R., & Güner Yıldız, N. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115.
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children?—Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973-991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Gürsoy, F., Aral, N., Öz, N. S., & Aysu, B. (2019). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması hakkındaki görüşleri: bir metafor çalışması [Sözlü bidiri]. 3. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi*, TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hutchinson, N., Minnes, P., Burbidge, J., Dods, J., Pyle, A., & Dalton, C. J. (2015). Perspectives of Canadian teacher candidates on inclusion of children with developmental disabilities: A mixed-methods study. *Exceptionality Education International*, 25(2), 42-64. <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7724>
- İnce, M., & Yıkımsı, A. (2021). Opinions and recommendations of academics training special education teachers about applicability of inclusion in Turkey. *International Education Studies*, 14(11), 54-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p54>
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S., Yılmaz, Y., & Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Economics and Social Research*, 8(16), 1-17.
- Karabulut, A. (2018). Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: Danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde, (ss. 41-54). Vize Akademik.
- Karabulut., H. A. (2021). Kaynaştırma/bütünleştirme ve destek özel eğitim hizmetleri: A. Doğanay- Bilgi ve Ö. Gürel-Selimoğlu (Ed.). *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 209 -234). Lisans Yayıncılık.
- Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 77-109). KÖK Yayıncılık
- Keser, F. (2016). *Özel gereksinimli bireylerin aldıkları destek hizmetlerin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi* (Tez Numarası: 429932) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keser, F., & Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841-849. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3496>
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.04.003>
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., Yıldırım Doğru, S. S., & Çiftçi, S. (2010). Kaynaştırma eğitimi dersinin okul öncesi öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 48-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19393/205962>
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International journal of inclusive education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2011). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom*. Allen and Unwin.
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- McKenzie, J. R. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators*[Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053-1077.

- Melekoğlu, M.A. (2018). Özel eğitimde yerleştirilme yaklaşımları ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı. M. Çitil (Ed.), Özel eğitimde bütünleştirme (ss. 21-37). Vize Akademik.
- Nichols, S., & Sheffield, A. N. (2014). Is there an elephant in the room? Considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1/2), 31-44.
- Önder, S. (2021). *Bütünleştirmenin uygulanabilirliği ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 688326) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Robinson, G. (2017). *Perceptions and attitudes of general and special education teachers toward collaborative teaching* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No.10622862)
- Salend, J. S. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices 4*. PrenticeHall.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saygın, M. (2015). *Mesleki eğitimde bütünleştirme uygulamalarının değerlendirilmesi (Sinca İMKB Ticaret Meslek Lisesi örneği)* (Tez Numarası: 378260) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Sucuoğlu B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Şahbaz, Ü., Atılgan, H. & Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ölçek uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1843-1850. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2202>
- Şahbaz, Ü., Atılgan, H. & Aşıkoğlu Aydemir, D. (2019). Bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğinin Türkçe formunun uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 165-184. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.583509>
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2001). *The making of the inclusive school*. Routledge.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2000). *Education for all: Meeting our collective commitments. Notes on the dakar framework for action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2006). *United nations convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE), Geneva, 25–28 November 2008. Geneva, Switzerland. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>
- UNESCO (2015). *2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. <https://www.unesco.org.tr/Pages/108/219/S%3BCrd%3BCr%3BClebilir-Kalk%4%B1nma-2030-Hedefleri-%C4%B0htisas-Komitesi>
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional diverse, and at risk students in the general elementary classroom*. Allyn & Bacon
- Yao, X., Liu, C., Wang, J., Du, L., & Xin, W. (2021). Chinese class teachers' views of the effects of inclusive education for children with developmental disabilities: A qualitative study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 429-444. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1557269>
- Yazıcıoğlu, T., & Sümer-Dodur, H. M. (2021). Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilik ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 22(4), 847-870. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.741524>
- 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. <https://doi.org/10.24315/tred.648737>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>

- Yurttaş, A. & Aksu, A. (2022). Liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi ilişkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 581-602. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1028940>
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 388883) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch. *Swaziland. African Journal of Disability*, 7(1) 1-12. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-136685f7eb>
- Xu, S. Q., & Cooper, P. (2022). Mainstream teachers' perceptions of individual differences among students in inclusive education settings of China. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 815-833. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1735541>